Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9570764
Centre d'intérêt: 250

Association des enseignants haïtiens du Québec. Colloque (2e : 1993 : Montréal?, Québec).

Le Québec de demain et les jeunes Québécois d'origine haïtienne : questionnements et perspectives / 2e colloque de l'Association des enseignants haïtiens du Québec, tenu les 14 et 15 mai 1993 ; sous la coordination de Marc-Antoine Louis. -- Montréal : L'Association, 1995.
167 p. ; 22 cm.

Bibliogr. à la fin de certains textes.

ISBN 2-9804499-0-3

Vedette(s)-secondaire(s): Louis, Marc-Antoine * , éd

Descripteur(s): Immigrant * Intégration sociale * Jeune * Intégration scolaire * Education interculturelle * Education populaire * Rôle de l'enseignant * Rôle des parents * Réadaptation * Marché du travail

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

Identificateur(s) de sujet: Haïtien * Projet haïtien

Après dix ans d'existence, l'Association fait un bilan de ses réalisations en matière d'intégration sociale des jeunes Haïtiens et soumet des recommandations qui confient à l'école, aux enseignants, aux parents et aux institutions québécoises un rôle important à jouer pour faciliter cette intégration.

LE QUÉBEC DE DEMAIN ET LES JEUNES QUÉBÉCOIS D'ORIGINE HAÏTIENNE: QUESTIONNEMENTS ET PERSPECTIVES

Actes du 2ème colloque de
l'Association des enseignants haïtiens
du Québec tenu les 14 et 15 mai 1993

Sous la coordination de Marc-Antoine LOUIS

$ 10.00

93-70764

Le Québec de demain Et les jeunes Québécois d'origine haïtienne: Questionnements et perspectives

2ème colloque

de l'Association des enseignants haïtiens du Québec (AEHQ)

tenu les 14 et 15 mai 1993

Sous la coordination de Marc-Antoine LOUIS

AEHQ

LE QUÉBEC DE DEMAIN ET LES JEUNES QUÉBÉCOIS D'ORIGINE HAÏTIENNE : QUESTIONNEMENTS ET PERSPECTIVES

© 1995 **AEHQ**

Tous droits réservés.

ISBN : 2-9804499-0-3
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 1995
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada, 1995

Première édition
Imprimé au Québec, avril 1995

Diffusion au Québec, au Canada et en Haïti
AEHQ

Association des enseignants haïtiens du Québec (AEHQ)
7745, rue Champagneur, bureau 204 A
Montréal (Québec), Canada H3N 2K2
Téléphone: (514) 273-6236

Ces Actes ont pu être publiés grâce à un appui financier du Secrétariat au Multiculturalisme du Canada et du ministère québécois des Communautés culturelles et de l'Immigration.

Edition et mise en page
Marc-Antoine LOUIS
Dépouillement, composition et traitement de textes
Ange-Marie CLERJEUNE
Révision linguistique
Lionel JEAN

Comité d'organisation
du colloque

Aly ACACIA

Antoine DORSAINT

Carlo DOUTRE

Lionel JEAN

Marc-Antoine LOUIS

Yannick ROUZIER

Hilarion TURENNE

TABLE DES MATIÈRES

Comité d'organisation 5
Présentation par *Marc-Antoine Louis* 9
Objectifs du colloque 13

Ouverture du colloque par *Hilarion Turenne* 17
Ensemble, bâtissons l'avenir
par Madame la Ministre *Monique Gagnon-Tremblay* 19
L'AEHQ, dix ans de pratiques par *Carlo Doutre* 27
Entre la révolte et l'espoir: Stratégies d'intégration des
jeunes Haïtiens à la société québécoise par *Anne Laperrière* 47

Atelier I
Les jeunes de la communauté haïtienne:
modèles, valeurs et perspectives d'avenir
Les jeunes de la communauté haïtienne par *Cathia Cariotte*,
Lazard Vertus et *Philippe Turcotte* 59
Nos familles, l'école, nos enfants et l'AEHQ
par *Léonel Bernard* 65
Les jeunes Québécois d'origine haïtienne: modèles, valeurs et
perspectives d'avenir par *Frédeline Jean* 69
Recommandations de l'atelier I 75

Atelier II
L'école québécoise
et les expériences alternatives
L'école est-elle un obstacle ou un tremplin
à l'intégration? Le cas des cégeps par *Denise Lemay* 83
Le projet haïtien du Centre de Ressources en
Éducation Populaire par *Jean-Claude Drouin* 87
Recommandations de l'atelier II 95

Atelier III
Enseignants, engagements et responsabilités
Intégration des jeunes Québécois d'origine haïtienne par *Georges Kavannagh* 99
Les enseignants et leurs responsabilités par *Hubert Lewis* .. 105
Quatre propositions pour la formation des maîtres en milieu secondaire par *Émile Ollivier* 109
Recommandations de l'atelier III 115

Atelier IV
Les parents d'origine haïtienne face à l'intégration
Les parents haïtiens et l'école québécoise par *Bergman Fleury* 119
Les parents dans l'école québécoise par *Louise Sarazin* et *Marie-France Bélaire* 123
Recommandations de l'atelier IV 129

Atelier V
Les institutions québécoises et l'intégration (État, police, justice, etc.)
La clientèle pluraliste des centres de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation par *Camille Messier* 135
Les jeunes Haïtiens et le marché du travail par *Alberte Ledoyen* 147
Recommandations de l'atelier V 159
Annexe
Synthèse des recommandations par *Antoine Dorsaint* 163

La résurgence de l'ethnicité au coeur des sociétés de la modernité, à cause du déplacement massif des populations des régions périphériques au cours des dernières décennies, a propulsé le débat sur l'intégration des minorités au centre des préoccupations de tous les acteurs sociaux dans les sociétés d'installation. Au cours de ces dernières années, deux facteurs, au Québec, ont créé une nouvelle donne dans la problématique de l'intégration des Québécois d'origine haïtienne: la pregnance de la question nationale québécoise et les pressions de plus en plus fortes et massives des revendications des jeunes de la communauté haïtienne en vue d'une inclusion plus conviviale.

C'est dans ce contexte que l'Association des enseignants haïtiens du Québec, qui contribue depuis 1983 à la clarification de ce débat, avait jugé opportun de tenir les 14 et 15 mai 1993, à l'occasion de son dixième anniversaire, un colloque qui avait comme thème: **Le Québec de demain et les jeunes Québécois d'origine haïtienne: questionnements et perspectives**. Les objectifs de ce colloque étaient de dresser le bilan des réalisations de l'Association, de dégager avec les divers agents du milieu (enseignants, services de police, ministère de l'Éducation du Québec, etc.) des perspectives d'actions communes et d'élaborer une démarche de coopération et d'harmonisation des tâches en vue de faciliter l'intégration des jeunes Québécois d'origine haïtienne dans le Québec moderne.

Environ 150 Québécois et Canadiens de toutes origines, jeunes, enseignants de tous les ordres d'enseignement, fonctionnaires du MEQ, etc., se sont réunis autour de cinq thèmes d'ateliers, pour discuter de l'avenir des jeunes Québécois d'origine haïtienne dans un Québec travaillé plus que jamais par le devenir de son être collectif.

Les discussions des ces deux jours de colloque ont produit une quantité d'informations tellement riches que la sélection des documents pour constituer ces Actes peut paraître partiale et arbitraire. Nous avons pris le risque de reproduire essentiellement les textes des conférences du vendredi soir, les interventions les plus marquantes aux différents ateliers et les recommandations qui en ont émané, laissant ainsi de côté la masse des notes de secrétariat et des enregistrements des discussions entre les participants. Évitant du même coup les redondances et les digressions adventices ou un discours extérieur, dilué, fermenté. Dans la mise en forme des textes cependant, nous avons essayé de conserver, pour le bénéfice du lecteur, l'atmosphère du déroulement de l'événement en pplaçant les textes dans l'ordre de leur présentation.

En annexe, apparaît la synthèse de l'ensemble des recommandations adressées à différents intervenants institutionnels du milieu.

L'AEHQ souhaite que toutes ces recommandations, de même que le nouvel éclairage qu'apportent les interventions des différents panélistes sur les inquiétudes des jeunes Québécois d'origine haïtienne quant à leur avenir dans un Québec en constante évolution, alimentent le débat actuel et serve de référence lors de l'élaboration des politiques en matière d'intégration.

L'AEHQ voudrait, en terminant, exprimer sa gratitude au Secrétariat au Multiculturalisme du Canada et au ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, qui ont fourni l'appui financier sans lequel la réalisation de ce colloque n'aurait pas été possible. Elle adresse un remerciement spécial aux panélistes, aux animateurs et aux secrétaires qui ont contribué à faire de cet événement un succès. Elle remercie également Mme Ange-Marie Clerjeune qui a compilé les documents du colloque pour la réalisation de ce volume.

Marc-Antoine LOUIS
Coordonateur du colloque

OBJECTIFS DU COLLOQUE

- Dresser le bilan des réalisations de l'AEHQ au plan socio-pédagogique;

- Dégager avec les divers agents du milieu (organismes communautaires, institutions québécoises et canadiennes, individus, etc.) des perspectives d'actions communes;

- Élaborer une démarche de coopération et d'harmonisation des tâches.

CONFÉRENCES D'OUVERTURE

OUVERTURE DU COLLOQUE

Hilarion TURENNE,
Président de l'AEHQ

Madame la Ministre,
Mesdames,
Messieurs,
Mes chers-es collègues,

Permettez-moi tout d'abord de vous souhaiter la plus cordiale bienvenue. Votre présence en grand nombre constitue pour nous un encouragement dans l'action entreprise. Et sans elle, rien n'aurait pu être fait. C'est pourquoi, au nom de l'Association des Enseignants Haïtiens du Québec (AEHQ), je vous en remercie chaudement. Je remercie d'une façon toute particulière le Gouvernement du Québec et la Ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration, le Gouvernement fédéral et Multiculturalisme Canada, ainsi que tous les leaders, groupes, associations, organismes qui nous ont fait profiter, d'une façon ou d'une autre, de leur appréciable concours pour la réalisation de ce colloque. Sans oublier, bien sûr, les nombreux bénévoles qui nous ont généreusement gratifiés de leur aide. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

Dès la création de notre association en juin 83, nous nous sommes fixé comme objectifs principaux de venir en aide aux élèves québécois d'origine haïtienne, à leurs parents, ainsi qu'aux enseignants d'origine haïtienne eux-mêmes. Et pour y arriver,

l'association vise notamment à aider les élèves québécois d'origine haïtienne à s'intégrer au milieu d'accueil, à aider les parents à faire face aux difficultés éprouvées par leurs enfants dans leur adaptation scolaire et sociale.

Après dix ans de travail intense et continu sur le terrain, il était tout indiqué de nous arrêter un peu pour faire le décompte des succès et des échecs, des espoirs et des appréhensions, en déceler les causes et poser les jalons pour la prochaine décennie. Comme un marcheur qui, après avoir parcouru une route longue et ardue, arrivé à une étape, prend son souffle et profite du moment de répit pour contempler de haut la voie parcourue, découvrir après coup les fossés où il avait trébuché, pour en tirer des leçons et augmenter son habileté, avant d'entreprendre d'un pied plus assuré la suite du voyage.

Nous avons centré le colloque sur la jeunesse. Et par le titre qui lui est donné : ***Le Québec de demain et les jeunes Québécois d'origine haïtienne: Questionnements et perspectives***, vous pouvez facilement comprendre le but de notre démarche. Nous avons sollicité et obtenu l'appui des organismes québécois pour nous aider à analyser, ou mieux, pour confronter nos idéaux et perspectives avec les leurs, tirer des conclusions, bâtir un programme ou un projet de communauté.

C'est à ce travail que nous sommes conviés ce soir et demain. Et s'il m'est permis de former un voeu, c'est que les résolutions qui vont sortir de vos ateliers n'aillent pas mourir au fond d'un tiroir et se traduisent enfin par des actes concrets.

Bon colloque!

ENSEMBLE, BÂTISSONS L'AVENIR

Monique Gagnon-TREMBLAY,
Ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration et vice- présidente du Conseil du Trésor

Mesdames/Messieurs

Je suis très heureuse de m'adresser aux enseignants et aux intervenants sociaux travaillant avec les jeunes Québécois d'origine haïtienne.

Vous êtes nos partenaires et nos alliés dans la tâche complexe de faciliter l'intégration harmonieuse et l'épanouissement de la jeunesse québécoise d'origine haïtienne et je vous remercie de votre soutien.

Ce colloque marque le 10e anniversaire de l'Association des Enseignants Haïtiens du Québec. Cela signifie, pour un grand nombre d'entre vous, 10 ans de travail bénévole, des heures innombrables consacrées à soutenir les jeunes, à leur fournir un cadre propice au développement de leur identité et à promouvoir l'excellence.

Vous-mêmes, qui avez bien réussi au Québec, votre pays d'adoption, vous servez de modèles à ces jeunes qui se cherchent et qui sont parfois désemparés devant les défis de la vie adulte.

Je suis persuadée que ce colloque constituera une plate-forme favorable à la réflexion et à l'échange d'informations concernant les jeunes. Comme vous le savez, depuis ma nomination à la tête du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration par Monsieur Bourassa il y a 4 ans, j'ai beaucoup travaillé à sensibiliser le gouvernement et nos partenaires publics et parapublics aux préoccupations de la Communauté Noire.

J'ai toujours favorisé une approche concertée à la résolution des problèmes par l'implication de tous nos partenaires. Depuis 4 ans, j'ai également appris à connaître et à apprécier la Communauté Noire dans toute sa diversité. La vie de la société québécoise, elle est hautement scolarisée, jeune et dynamique, fière de ses origines, une Communauté qui tient à ses enfants et qui s'en occupe.

C'est aussi une Communauté qui est légitimement inquiète pour ses jeunes qui, parfois, se sentent bloqués dans leur développement et leur avenir.

Votre préoccupation pour les difficultés vécues par certains de vos jeunes n'a plus à être démontrée.

Les incidents malencontreux de la Plaza Saint-Hubert de l'automne dernier nous ont lancé un avertissement sérieux, tant au Gouvernement qu'aux organismes communautaires, que quelque chose ne marchait pas, et que malgré toutes les ressources et les efforts que nous y mettions, des problèmes profonds persistaient.

Devant cette situation, j'ai décidé d'inviter à mon bureau un certain nombre de vos leaders et d'intervenants qui oeuvrent dans le milieu des jeunes, et ce, pour réfléchir ensemble à une solution.

Ce fut une discussion franche et ouverte qui nous a amenés à constater que la Communauté haïtienne est très au fait des problèmes vécus par ses jeunes et, qu'au fil des années, de nombreuses recherches et analyses ont été publiées sans que des résultats tangibles en découlent. De plus, il arrive qu'on ignore ce que certains intervenants font sur le terrain, d'où l'importance d'une bonne coordination. J'ai donc proposé que l'on collige toutes les recherches et études déjà publiées et qu'on élabore un plan d'action pour la mise sur pied de projets moteurs pour les jeunes.

Afin d'en venir à ce plan d'action, nous nous sommes entendus pour créer un groupe de travail conjoint composé de représentants de la Communauté haïtienne et du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Nous avons également invité nos partenaires institutionnels tels La Ville de Montréal, le ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté du Canada et la Communauté Urbaine de Montréal. Madame Camille Tardieu a été désignée pour établir un diagnostic et proposer un plan d'action.

La mise sur pied de ce groupe a stimulé la création d'un forum des organismes haïtiens, qui constitue maintenant une plate-forme de discussions très utiles pour une vingtaine de groupes qui interviennent auprès de la jeunesse d'origine haïtienne.
Après 6 mois de consultation et de travail intense, le plan a été déposé mardi dernier au Ministère, et je suis très heureuse de vous annoncer que nous avons accepté ses recommandations et que j'ai décidé d'allouer les ressources nécessaires pour démarrer sa réalisation.

Je dois dire que je suis très impressionnée par la profondeur de l'analyse qui a été faite. Je tiens ici à remercier tous les membres du forum pour leur contribution à l'élaboration du plan d'action et, plus particulièrement, les membres du Comité de coordination, Mme Marjorie Villefranche qui a agi à titre de secrétaire du forum et Messieurs Yvon Agnant, Lionel Bernard et Wladimir Jeanty, qui ont aidé à la rédaction du document de synthèse et du plan d'action.

En partant de notre suggestion de proposer quelques projets moteurs, le forum, après une évaluation sur le terrain, nous revient avec l'affirmation suivante: Ce ne sont pas de nouveaux projets dont nous avons besoin, c'est de la coordination et de la concertation; c'est une vue d'ensemble et une vision claire de ce que nous, en tant que Communauté, voulons accomplir.

Ce plan d'action reflète très clairement l'évolution de la Communauté, son réalisme et sa maturité. Ce sont les organismes regroupés au sein du forum, et je vous rappelle qu'il y en a une vingtaine, qui sont arrivés à la conclusion que l'éparpillement des ressources ne sert à rien, qu'il faut intervenir de façon structurée, qu'il faut mieux encadrer les projets et, bien évidemment, qu'il faut davantage impliquer ceux à qui ces programmes s'adressent, c'est-à-dire les jeunes eux-mêmes.

Ce plan d'action propose donc la création, sous les auspices du CONACOH, d'un bureau d'appui à la jeunesse québécoise d'origine haïtienne comme une structure de soutien aux organismes administrant des projets destinés aux jeunes.
Il s'occupera entre autres d'information, de formation d'intervenants, de référence, d'appui à l'élaboration et à la présentation de projets et permettra aux organismes de se consulter et de mettre leurs efforts en commun.

Mon ministère allouera les fonds nécessaires pour engager une personne à temps plein avec du soutien administratif, pour démarrer les activités du bureau.

Un autre projet proposé par le plan d'action est la création d'une Fondation de la Communauté Haïtienne. Selon le plan d'action, cette fondation devra aller chercher des Fonds au sein de la Communauté d'origine haïtienne en particulier et dans l'ensemble de la population québécoise, afin de soutenir, entre autres, l'opérationnalisation des projets axés sur les besoins des jeunes.

Présentement il se fait, à l'intérieur de la Communauté, plusieurs campagnes de financement organisées par exemple par les ingénieurs, les médecins, les gens d'affaires, etc. Il est normal, donc, que la Communauté pense à regrouper et à mieux cibler ses efforts, et ce, au sein d'une même structure pour obtenir les résultats escomptés.

Je suis tout à fait d'accord avec les auteurs du plan qui écrivent, et je cite : «Il semble réaliste après 30 années de présence au Québec et avec une population de presque 60 000, que la Communauté québécoise d'origine haïtienne investisse une partie de ses ressources pour générer des projets et assurer sa survivance». Nous avons donc décidé d'appuyer ce projet en finançant une étude de faisabilité pour l'élaboration de cette Fondation communautaire.

Avec ces deux initiatives majeures à caractère structurant, comme le Bureau d'appui et la création de la Fondation, vous comprendrez pourquoi je considère que ce plan d'action reflète la

volonté de la Communauté haïtienne de se prendre en mains et pourquoi j'ai décidé d'appuyer financièrement cette démarche. L'initiative de la création d'une structure d'appui ne pouvait pas venir à un meilleur moment, puisque, comme vous le savez sûrement, la Corporation de Développement d'Affaires Mathieu Da Costa commencera bientôt à recevoir des projets. La semaine dernière, j'ai eu le plaisir de transmettre un chèque, de la part du Gouvernement du Québec, au montant d'un million de dollars aux membres du Conseil d'administration de la corporation. Je voudrais profiter de l'occasion pour remercier les membres du forum de leur coopération à la finalisation de ce projet important. C'est d'ailleurs à la suggestion du forum des organismes haïtiens que la Corporation se nomme la Corporation de Développement d'Affaires Mathieu Da Costa, du nom du premier Noir qui est venu en Nouvelle-France au XVII[e] siècle avec Samuel de Champlain. Nous avons également obtenu de nombreuses suggestions de la part de votre Communauté concernant les candidatures au Conseil d'administration de la Corporation.

Je tiens à remercier encore une fois les membres de votre Communauté qui siègent au Conseil d'administration, Maître Daniel Dortelus, Monsieur Gérard Barthélemy, Professeur Vernet Félix, Madame Madeleine Féquière et Monsieur Samuel Pierre, d'avoir accepté ce défi.

Les fonds sont là, la Corporation est en train de se structurer, il appartient maintenant aux membres de la Communauté de présenter des projets d'affaires intéressants. Il appartient aux organismes communautaires qui en ont l'expertise d'aider ceux qui désirent présenter des projets et surtout les jeunes qui veulent se lancer en affaires.

C'est vrai que les ressources publiques sont limitées, c'est vrai que les besoins sont énormes, surtout avec l'arrivée au Québec de nouvelles communautés qui éprouvent encore des difficultés d'intégration, mais je suis confiante que la Communauté haïtienne, avec les ressources humaines dont elle dispose, avec une vision claire de son avenir, est sur la bonne voie.
Je vous remercie.

L'AEHQ, DIX ANS DE PRATIQUES

Carlo DOUTRE,
Membre fondateur de l'AEHQ

Introduction

L'AEHQ célèbre cette année son dixième anniversaire de fondation. C'est en effet en 1983 que l'aventure a commencé. Si l'on tient compte de l'ampleur et de la diversité des défis que l'Association encore naissante inscrivit à son agenda, c'est véritablement au départ d'une expédition qu'on assista alors.

Le jeu en valait-il la chandelle? Pour les douze pionniers qui jetèrent les bases de l'organisation, la pertinence de l'entreprise ne faisait l'objet d'aucun doute. On n'hésita pas à s'y engager corps et âme.

C'est donc au récit de cette odyssée, au rappel des raisons qui la motivèrent, au partage des interrogations qu'elle suscita en cours de réalisation, à l'évocation des joies et des embûches dont elle fut parsemée, à la mise en commun des enseignements dont elle semble porteuse, bref, c'est à un panorama des dix années d'existence de l'AEHQ que je voudrais vous convier aujourd'hui.

Une problématique incontournable

1973 - Tournant majeur dans l'immigration haïtienne au Québec. À partir de cette année en effet, non seulement le nombre

d'Haïtiens arrivant dans la province s'accroît-il considérablement, mais encore le portrait-type de l'immigrant haïtien change-t-il radicalement: ce dernier est moins scolarisé et provient d'un milieu moins favorisé, sinon nettement défavorisé[1].

Comme on peut le concevoir, l'adaptation des enfants de ces familles de la deuxième vague au système scolaire québécois sera extrêmement cahoteuse. Classement inadéquat, choc culturel, faible participation des parents aux affaires scolaires en raison, entre autres facteurs, d'une scolarisation déficiente et d'une mauvaise connaissance du système scolaire, attitudes négatives de certains enseignants dues à une méconnaissance des problèmes de l'enfant haïtien et parfois, à des préjugés raciaux, autant d'embûches qui joncheront le processus d'intégration des écoliers d'origine haïtienne au milieu d'accueil.

Les initiatives de la première heure

De nombreuses expériences seront tentées tant du côté de la communauté haïtienne que de celui des milieux scolaires en vue de remédier à cette situation alarmante: enquêtes, rapports, formation de groupes de travail, rencontres avec les enseignants de certaines écoles, réunions d'information à l'intention des parents haïtiens, expériences de cours d'appoint auprès d'élèves haïtiens, pour ne citer que ces actions-là.

La nécessaire coordination

Tout au long de ces démarches cependant, un souhait revient tel un leitmotiv, à savoir que les enseignants d'origine haïtienne se dotent d'une plate-forme de communication (association, fédération, etc.) destinée à mieux soutenir l'action

1 Rapport de la table de concertation sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire, 1979.

entreprise, à la coordonner, à la prolonger, à l'élargir. C'est dans ce contexte que naîtra, en juin 1983, l'Association des enseignants haïtiens du Québec (A.E.H.Q.).

Compte tenu des besoins identifiés, l'AEHQ se fixe alors l'objectif de venir en aide non seulement aux élèves d'origine haïtienne et à leurs parents, mais encore aux enseignants d'origine haïtienne eux-mêmes.

Plus spécifiquement, l'Association cherchera à:

- aider les élèves d'origine haïtienne à s'intégrer au milieu d'accueil (école et environnement social);
- aider les parents d'origine haïtienne à faire face aux difficultés éprouvées par leurs enfants dans leur adaptation scolaire et sociale;
- promouvoir la rencontre de tous les enseignants d'origine haïtienne dans la province de Québec;
- soutenir moralement et matériellement tout enseignant d'origine haïtienne faisant face à des problèmes spécifiques.

Pour atteindre ces objectifs, l'AEHQ se définit les voies et moyens suivants:

- établir des liens avec les autres associations d'enseignants immigrants;
- promouvoir des rencontres entre enseignants haïtiens de la diaspora et ceux vivant en Haïti en vue d'améliorer les conditions d'apprentissage des enfants haïtiens;
- collaborer avec d'autres organismes haïtiens, les institutions québécoises et canadiennes dans le domaine de l'éducation;

- promouvoir une formation pédagogique continue au sein de l'Association par des moyens divers: séminaires, conférences, etc.

L'implication sur le terrain

L'AEHQ ne tarde pas à s'engager dans des actions concrètes. En effet, en ce qui concerne tout d'abord le volet de l'aide aux élèves, diverses formules sont mises sur pied: cours de rattrapage du samedi, école d'été, sessions de récupération avant les examens de juin, activités socio-culturelles, etc. Pour ce qui est de la volonté de soutenir les parents, elle se traduit par des interventions prenant la forme de réunions d'information, de consultations, de cliniques orthopédagogiques, etc.

Afin d'assurer un contexte favorable à la poursuite de ces mesures, l'AEHQ entreprend un dialogue avec divers agents du milieu, qu'ils appartiennent à la communauté haïtienne ou à la société d'accueil, dans le but de les sensibiliser à la pertinence des grands objectifs énumérés précédemment. Concrètement, l'AEHQ organise des rencontres avec des responsables de commissions scolaires et répond à des appels de directeurs d'écoles désireux de mieux se renseigner sur les mobiles des comportements des élèves haïtiens. L'AEHQ tient également à l'intention des intervenants engagés à un titre ou à un autre dans le défi de l'intégration des activités de ressourcement ou de réflexions-échanges: panel sur l'intégration socio-scolaire des jeunes immigrants haïtiens, colloque sur l'éducation interculturelle, etc. De plus, l'AEHQ amorce un travail de partenariat avec des organismes qui manifestent une certaine ouverture à cet égard. Mentionnons à ce sujet la participation de l'Association, depuis quelques années déjà, au comité de liaison de la C.E.P.G.M., lequel comité voit à

structurer des projets pédagogiques particuliers dans des écoles à forte concentration ethnique.

Par ailleurs, de façon à assurer un éclairage permanent sur les grands objectifs qu'elle poursuit, l'AEHQ assure la diffusion régulière d'informations sur ses activités ainsi que sur des sujets touchant l'éducation des jeunes Québécois d'origine haïtienne: publication d'une revue éducative: LE LIEN et présentation d'une chronique hebdomadaire à l'émission Les Flamboyants sur les ondes de C.I.B.L. et durant l'heure haïtienne à Radio Centre-Ville.

Parallèlement à ces démarches et conformément au volet des objectifs concernant les enseignants d'origine haïtienne, l'AEHQ s'efforce de maintenir et de développer des liens dynamiques entre ses membres par diverses actions, notamment:

l'assemblée générale annuelle au cours de laquelle les membres débattent des affaires de leur association;

la fête de fin d'année qui constitue une occasion privilégiée de divertissement, de socialisation et d'enrichissement culturel;

les manifestations de soutien, surtout moral (compte tenu de la modicité des finances de l'Association), à l'endroit de membres aux prises avec des difficultés spécifiques.

Les préoccupations de l'AEHQ ne se limitent toutefois pas à la seule solidarité interne. L'Association cherche, en effet, à tisser des liens étroits avec les enseignants d'autres associations. Ainsi, l'AEHQ s'affilie au Conseil des éducateurs noirs du Québec et au National Council of Black Educators. Dans cette perspective d'une solidarité élargie, l'Association ne peut certes ignorer l'Alma Mater. D'ailleurs, depuis sa fondation, l'AEHQ n'a jamais perdu de vue cette dimension importante de sa mission, qui consiste à

maintenir et à raffermir le coude-à-coude avec les collègues du pays natal, en vue d'améliorer les conditions d'apprentissage des jeunes Haïtiens. C'est ainsi que l'Association parvient, grâce à l'appui d'organismes d'ici: l'A.Q.O.C.I., la C.E.Q., l'A.C.D.I., à parrainer, à réaliser ou à contribuer à réaliser quelques projets au bénéfice des plus démunis de là-bas; mentionnons, à titre d'exemple, l'implantation d'un réseau de bibliothèques et la réalisation du projet de *Formation en éducation spéciale*; il s'agit, dans ce dernier cas, d'un projet mis de l'avant par le *Centre d'éducation spéciale*, un organisme de Port-au-Prince dont le but principal est d'offrir des services de rééducation aux personnes présentant un retard mental, tout en visant leur intégration dans la communauté.

Au-delà des liens naturels qui l'attachent aux organisations d'enseignants d'ici et d'ailleurs, l'AEHQ est sans cesse sollicitée de toutes parts pour fournir, avec d'autres, sa contribution à l'édification de la société d'accueil. C'est ainsi, pour reprendre l'énumération qu'en faisait le président, M. Hilarion Turenne, dans un rapport moral, que l'AEHQ se trouve «tantôt avec la Ligue des Noirs du Québec, tantôt avec le Comité de défense des jeunes, tantôt avec la Maison d'Haïti, la Communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal, CHRISOCQ, le GAP-Sida, ...», et nous en passons.

Pour mener à bien ces tâches, non seulement les membres de l'AEHQ doivent-ils fréquemment payer de leur personne (l'action au sein de l'Association étant entièrement bénévole et le travail ne manquant pas), mais encore vont-ils parfois jusqu'à poser des gestes d'une remarquable abnégation: par exemple, le fait de perdre une journée de travail pour régler certaines urgences liées à des dossiers pilotés par l'Association, ou encore le fait

d'assumer soi-même certains frais, de crainte de vider une caisse déjà mal en point. Pour parodier un ancien slogan publicitaire de la Ville de Montréal, je dirai que *l'esprit de bénévolat a un nom: l'AEHQ*

Les succès obtenus sont certes appréciables. Pour nous limiter au seul volet de l'aide aux jeunes et à leurs parents, je soulignerai que les interventions de l'AEHQ sont en effet bien accueillies par les bénéficiaires eux-mêmes. Il nous suffit par exemple de passer une annonce de cours d'été dans une des radios communautaires pour nous assurer d'une clientèle suffisante. Et souvent, le nombre ne cesse d'augmenter de jour en jour. Par ailleurs, l'impact de ces interventions semble également très positif. Nous nous souvenons d'une année en particulier où, après quelques semaines de cours, les enfants eux-mêmes, ainsi que leurs parents, avaient observé une nette amélioration de leur comportement ainsi que de leur rendement.

Les limites de l'action

Efficaces dans une mesure significative, les actions entreprises n'en comportent pas moins des limites importantes liées au manque de ressources. Une de ces limites a trait au nombre de personnes rejointes lors de certaines interventions pourtant cruciales. Dans le cas des interventions auprès des parents, par exemple, nous réussissons bien à établir des contacts par téléphone pour quelques-uns des jeunes confiés à nos soins. Il va sans dire que cela est nettement insuffisant. Car la solution aux problèmes de la majorité de notre clientèle passe obligatoirement par une implication des parents. Implication au niveau de l'organisation du travail intellectuel à la maison, implication pour mieux comprendre le système scolaire du

Québec, implication dans la vie de l'école pour mieux suivre le développement de son enfant.

Une autre limite concerne le degré de soutien donné à l'action. Dans le cas de ceux que nos interventions rejoignent, le suivi n'est pas toujours possible. De sorte que certaines démarches, pourtant porteuses des plus grands espoirs à l'origine, ne produisent finalement qu'une partie des fruits escomptés.

Mentionnons une dernière limite touchant, celle-là, au cadre matériel des rencontres. Les locaux qui nous sont prêtés ou que nous louons pour dispenser les cours de rattrapage n'ont pas toujours facilité le climat de travail sérieux que nous recherchons depuis le début, mises à part certaines périodes comme, par exemple, l'été 1984 à l'école Ahuntsic fournie gracieusement par la C.E.P.G.M.; les mois de mai et juin 1985 passés dans quatre salles de classe de la polyvalente Père-Marquette louées avec les cotisations de nos membres; ou encore l'été 1992, dans des locaux mis à notre disposition par la Ville de Montréal, alors que, expérience vivifiante, l'on a vu des jeunes s'impliquer à titre d'intervenantes et d'intervenants auprès d'autres jeunes.

Certes, l'AEHQ a tenté à bien des occasions de combler un tant soit peu son manque de ressources en frappant à certaines portes. Si certaines institutions et individus nous ont toujours prêté une oreille attentive, - et nous les en remercions ici-, d'autres, d'un poids certain et dont un geste en notre direction aurait pu par conséquent faire toute la différence entre la réussite et l'échec d'un programme, nous ont par contre souvent boudés. Un fait illustre bien ce genre d'obstacle auquel l'AEHQ s'est butée bien des fois. Un ambitieux projet d'intégration socio-scolaire des élèves d'origine haïtienne avait été élaboré par un groupe de travail de l'AEHQ Le contenu de ce projet que plus d'un ont qualifié

d'excellent s'articulait autour de quatre modules d'intervention: aide pédagogique, aide à l'intégration sociale, soutien aux parents et intervention auprès du personnel des écoles. Le projet fut soumis en novembre 1988 à une des instances mentionnées à l'instant, pour fins de réalisation et de financement conjoints. Malheureusement, malgré nos requêtes répétées, l'instance en question n'a jamais daigné nous faire part d'une réponse officielle quant à son acceptation ou à son refus définitif du projet.
Ainsi donc, notre action, pour essentielle qu'elle ait été et malgré les tentatives pour l'élargir, demeure incomplète, ne rejoignant pas toujours tous les groupes-cibles, manquant de continuité et d'appui.

Une situation qui s'aggrave

Entre temps, les difficultés de ces jeunes ne cessent de s'accroître. Ainsi que le rapporte le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration[2], une comparaison des chiffres des années 70 et du début des années 80 permettait déjà de mesurer l'ampleur de cet accroissement[3]. Or les données disponibles pour l'année scolaire 1989-1990 viennent malheureusement dissiper tout doute éventuel quant à la persistance du phénomène. En effet,

---

2 Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, **La situation, les réalités et les actions préventives relatives** aux jeunes des communautés culturelles et des minorités visibles, Mémoire présenté au Groupe de travail pour les jeunes, du ministre de la Santé et des Services sociaux,juin 1991.

3 Anthony Barbier, Émile Ollivier et Charles Pierre-Jacques, in **Conseil des communautés culturelles et de l'immigration,** op. cit.

pour cette période, le pourcentage d'élèves d'origine haïtienne en difficulté inscrits à la C.E.C.M. dépasse les 50%[4].

La situation semble encore plus dramatique chez la clientèle de l'ordre secondaire: plus de 70% de cette clientèle répartie dans trois commissions scolaires de la région de Montréal accusent un retard scolaire[5].

Or de telles difficultés préludent souvent à l'apparition de phénomènes extrêmement coûteux pour l'ensemble de la société québécoise: décrochage scolaire, marginalisation, ghettoïsation, regroupement dans des gangs et séjour en centre d'accueil où d'ailleurs les jeunes d'origine haïtienne sont sur-représentés. Certains événements récents, par ailleurs surpublicisés, témoignent éloquemment de ces risques de gangrène.

Des perspectives à renouveler

Un changement de cap s'impose donc.

Précisons d'entrée de jeu que l'AEHQ a amorcé le virage depuis un certain temps déjà. En effet, environ deux ans après sa fondation, l'AEHQ redéfinissait sa vision de l'adaptation à la société d'accueil. Jusque-là, devant les difficultés scolaires des jeunes de la communauté, l'action de l'Association s'était largement inspirée d'une approche consistant à tenter, par diverses mesures (accueil, soutien linguistique, rattrapage, orthopédagogie) de donner à l'élève issu des minorités ethniques les outils nécessaires pour se tailler une place acceptable parmi ses

---

4 Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, op. cit.

5 Anthony Barbier, Émile Ollivier et Charles Pierre-Jacques, op. cit.

condisciples de la culture majoritaire. Très vite, l'Association a mesuré les limites d'une telle approche qui revenait à placer sur les seules épaules de l'elève allochtone la responsabilité de l'adaptation à la société d'accueil.

Parallèlement à cette approche cependant, il s'en élaborait une autre consistant à essayer d'adapter l'école à l'élève allochtone, en d'autres termes, à faire en sorte que les pratiques pédagogiques, les contenus des programmes, pour ne citer que ces deux éléments, reflètent la diversité culturelle de la population scolaire.

Tout en maintenant le type d'action privilégié jusque-là, l'Association a alors estimé que le moment était venu d'explorer les avenues de cet interculturalisme naissant. D'où la tenue d'un colloque sur l'éducation interculturelle les 8 et 9 novembre 1985, colloque qui attira une centaine de participants. Par cette démarche, l'AEHQ faisait oeuvre de pionnière. C'était en effet un des premiers, sinon le premier colloque du genre à avoir lieu au Québec.

Dès lors, c'est le concept d'éducation interculturelle qui allait le mieux traduire nos options. Ce concept, comme cela a été souligné dans les Actes de ce colloque sur l'éducation interculturelle, «suppose tout effort systématique en vue de développer chez les membres majoritaires et minoritaires une plus grande compréhension des diverses cultures, une meilleure capacité de communication avec des personnes appartenant à d'autres cultures (compétence culturelle) et enfin des attitudes positives à l'égard de chacun des groupes qui composent la société globale».

L'AEHQ faisait donc le pari, non pas du repli sur soi, de la ghettoïsation, de l'auto-culpabilisation, ou de la recherche de coupables autour de soi, mais d'un rapport d'intégration à établir entre les différentes cultures dans une perspective de convergence vers une culture plus large à bâtir ensemble. L'AEHQ se trouvait ainsi à miser sur une option qui engagerait sa responsabilité, mais aussi celle des autres.

Ce choix philosophique devait finalement inspirer le credo qui allait désormais sous-tendre l'action de l'AEHQ auprès des élèves en difficulté et de leurs parents. En vertu de ce credo que nous soumettons à la discussion aujourd'hui, toute intervention visant la solution des problèmes scolaires des élèves d'origine haïtienne n'aura de chances de réussir pleinement que dans la mesure où elle respectera les considérations suivantes:

1. cette intervention doit déborder le champ, essentiel il est vrai, du rattrapage scolaire pour s'adresser, dans le cadre d'une stratégie d'ensemble, aux différentes composantes de l'environnement de ces jeunes: conditions culturelles, milieu familial, contexte social, système scolaire;
2. pour ce qui est des conditions familiales, les parents d'origine haïtienne doivent réussir à concilier ce rêve combien légitime d'un retour en Haïti avec cette conviction incontournable de leurs enfants d'être partie intégrante de ce milieu; et dans cette perspective, tout en gardant de leur culture ce qu'ils peuvent apporter comme enrichissement à la culture d'accueil, la simple lucidité commande aux parents de prendre les moyens nécessaires pour permettre une adaptation en douceur de leur progéniture;

3. le problème qui nous préoccupe ici à bon droit ne doit pas être considéré comme un problème strictement haïtien, mais plutôt comme un problème aux dimensions québécoises, devant être assumé par la société québécoise dans son ensemble; dans cette optique, toute action sérieuse en vue de le résoudre doit être appuyée concrètement par les instances québécoises;
4. lorsque des initiatives viennent d'instances québécoises, comme c'est le cas du récent plan d'action du gouvernement du Québec en matière d'immigration et d'intégration[6], la mise à contribution d'organismes comme l'AEHQ, voués à l'intégration socio-scolaire des jeunes de la communauté, apparaît comme une nécessité absolue. Par l'expertise qu'ils ont développée sur le terrain, par leurs affinités naturelles avec les clientèles-cibles, les membres de ces organismes sont, sans nul doute,les meilleurs garants de la réussite de l'action;
5. dans le cadre d'une stratégie d'ensemble, les éléments d'intervention sont trop nombreux et font appel à des expertises trop variées pour qu'un groupe d'agents, si bien équipé qu'il soit, puisse espérer agir isolément sans encourir de demi-succès, voire même d'échecs.

---

[6] Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, **Plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration**, Québec, 1991.

Le projet d'intégration socio-scolaire des élèves québécois d'origine haïtienne mentionné précédemment constitue justement une tentative de concrétisation de ces orientations fondamentales.

Ce projet s'adresse, je le rappelle, aux élèves d'origine haïtienne, à leurs parents ainsi qu'au personnel des écoles. En ce qui concerne les élèves, il vise à:

1. leur permettre de vivre une intégration scolaire et sociale harmonieuse;
2. faciliter chez eux la recherche d'identification en leur offrant un modèle d'organisation du milieu scolaire où leur communauté d'appartenance trouve sa juste place;
3. les aider à combler leur retard;
4. favoriser chez eux l'apprentissage de l'autonomie et l'acquisition d'habitudes de travail méthodique.

Pour ce qui est des parents, les objectifs du projet sont de:

1. les informer sur le système scolaire du Québec ainsi que sur les institutions et ressources susceptibles de les aider à faire face aux difficultés éprouvées dans le milieu d'accueil;
2. les sensibiliser à l'importance d'assurer un suivi auprès de leurs enfants en matière de leçons, de devoirs ou de tout autre élément de l'activité scolaire;
3. favoriser leur participation aux affaires scolaires;
4. les sensibiliser à l'importance d'un effort de compréhension de la culture québécoise pour une plus grande ouverture vers celle-ci.

En ce qui concerne le personnel des écoles, il s'agit de:

1. lui fournir au besoin les renseignements nécessaires à la compréhension de certains phénomènes et comportements spécifiques à la clientèle haïtienne;
2. contribuer à améliorer sa capacité d'élaborer des stratégies pour mieux réussir l'intégration scolaire des enfants d'origine haïtienne.

Pour atteindre ces objectifs, le projet prévoit la mise en place de quatre modules d'intervention dont le contenu s'articule autour des thèmes suivants: aide pédagogique, aide à l'intégration sociale, soutien aux parents et intervention auprès du personnel des écoles.

L'aide pédagogique fonctionnerait selon le modèle des cours de récupération en usage actuellement. Quant à l'aide à l'intégration sociale, elle se déroulerait à deux niveaux. À un premier niveau, l'intervention s'adresserait directement aux jeunes et consisterait en une série d'activités, dont des ateliers d'animation visant, au moyen de causeries et de jeux de rôles, à permettre aux jeunes, entre autres choses, de sentir quel tissu d'émotions se forme dans les situations conflictuelles qui sont leur lot quotidien, et, à partir de là, de développer des stratégies pour prévenir ou régler ces conflits. À un deuxième niveau, l'action viserait les commissions scolaires à qui l'on demanderait un effort dans le sens de la valorisation culturelle des minorités et de l'organisation d'un milieu de travail égalitaire.

Pour ce qui est du soutien aux parents, il s'agirait de systématiser les rencontres d'information, les rencontres de réflexions-échanges, les consultations de type cliniques pédagogiques, les accompagnements de parents lors de rencontres

à l'école (par des personnes-ressources devant servir d'interprètes pour ceux et celles qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française); la fondation de cercles de parents est également envisagée.

Enfin, quant à l'intervention auprès du personnel des écoles, elle pourrait prendre la forme de rencontres d'information sur les organismes haïtiens qui oeuvrent dans le milieu, le type de travail qu'ils font, les caractéristiques des élèves d'origine haïtienne, etc.

Un choix clair

Ainsi donc, l'AEHQ choisit résolument la voie de l'intégration. Non seulement annonce-t-elle sans ambages cette orientation, mais encore tente-t-elle de la concrétiser dans un mode d'intervention visant à permettre ultimement aux jeunes de la communauté de contribuer de façon significative à l'édification du Québec de demain. Or, les caractéristiques de ce mode d'intervention: multidimensionalité, perspective intégrationniste, appel à une responsabilité partagée, sont telles que l'action isolée, unilatérale, qui ne peut conduire qu'aux demi-succès, doit céder la place à une démarche de coopération et d'harmonisation des tâches. C'est précisément dans cette perspective que le grand rassemblement de ce week-end a été convoqué.

Encore faut-il, pour qu'une telle démarche produise les fruits escomptés, qu'elle puisse s'appuyer sur une connaissance la plus fine et la plus actuelle possible de ce qui en constitue l'objet central, soit: les jeunes de la communauté vus sous l'angle des différentes composantes de leur environnement: conditions culturelles, milieu familial , contexte social et système scolaire.

Ainsi, en ce qui concerne tout d'abord les conditions culturelles, il s'agit de savoir si les valeurs professées par les jeunes de la communauté leur appartiennent en propre ou si elles sont partagés par l'ensemble des jeunes du Québec. Quoi qu'il en soit et dans cette foulée, il convient également d'analyser le rôle des parents, des enseignants et des différentes institutions sociales dans l'édification des ces valeurs. Les retombées d'une telle démarche pourraient être très significatives dans la mesure où les données qui en découleraient permettraient d'ajuster nos modes d'intervention de manière à les rendre plus conformes à la réalité. C'est là d'ailleurs l'objet de l'atelier 1: *Les jeunes de la communauté haïtienne: modèles, valeurs et perspectives d'avenir.*

Pour ce qui est du milieu familial, un certain questionnement nous paraît indiqué à cet égard aussi. Quels sont les défis majeurs que doivent relever les parents de minorités ethniques? Sont-ils bien préparés à affronter ces défis? Comment établir une relation d'aide avec des parents en difficulté? Ces questions ainsi que d'autres forment la trame de l'atelier 4: *Les parents d'origine haïtienne face à l'intégration.*

Le système scolaire mérite également un examen attentif. L'école québécoise dans son fonctionnement actuel se révèle-t-elle un obstacle ou au contraire un tremplin à l'intégration? La question se justifie à la lumière des ouvertures d'écoles alternatives observées ici et là. La présence de ces institutions parallèles serait-elle la preuve de l'incapacité de l'école ordinaire à relever le défi de l'intégration? Les tâches respectives des deux types d'organisation sont-elles alors inconciliables ou complémentaires? L'atelier 2: *L'école québécoise et les expériences alternatives* nous fournit l'occasion d'approfondir la réflexion sur le sujet.

On ne peut par ailleurs parler du système scolaire sans se pencher sur les responsabilités de celles et ceux qui en constituent l'âme: les enseignantes et les enseignants. Il s'agit en fait de déterminer leur niveau de formation et de préparation, leur degré de sensibilisation à la problématique de l'intégration et, dans une perspective d'action commune, l'étendue et la limite de leur engagement. L'atelier 3: *Enseignants, engagements et responsabilités* constitue le lieu d'échanges pour les personnes intéressées par la question.

L'école n'est qu'un acteur parmi tant d'autres dans la formation et l'intégration des jeunes des minorités ethniques. Toute intervention, pour déboucher sur des résultats substantiels et durables, nous l'avons dit, devra intégrer des modalités relevant des zones d'action d'autres institutions: État, police, justice, etc. Les questions concernent ici la détermination des rôles et des responsabilités, les aires de collaboration possibles, les relations entre les agents de ces institutions et les jeunes: zones éventuelles de conflits, exploration des différentes voies de solution. Un thème riche que l'atelier 5: *Les institutions québécoises et l'intégration* offre l'occasion d'explorer.

CONCLUSION

La tâche à accomplir est immense. L'AEHQ a besoin de vous, de vos ressources, de vos énergies, de votre créativité, de votre amour pour les jeunes, pour la mener à bien. Quel que soit votre corps d'emploi: enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, agents de liaison, directeurs d'école, etc.; votre statut social: travailleurs, étudiants, chômeurs; votre organisation d'appartenance: organismes communautaires, institutions de la société d'accueil, l'AEHQ vous invite à vous joindre à cette CORVÉE INTÉGRATION qui s'ébranle ce soir pour, espérons-le,

déboucher, à partir de demain, sur une nouvelle façon de voir les choses, sur une nouvelle façon de faire les choses. Les jeunes de la communauté, qui auront les yeux tournés vers nous durant ces deux jours, vous en sauront certainement gré.

ENTRE LA RÉVOLTE ET L'ESPOIR: STRATÉGIES D'INTÉGRATION DE JEUNES HAÏTIENS À LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Anne LAPERIERRE,
professeure à l'université du Québec

Ce portrait de jeunes Haïtiens est tiré d'une recherche sur la construction sociale des relations interethniques qui a été faite, entre 1988 et 1991, dans une école secondaire du nord de Montréal, auprès de jeunes d'origine québécoise, française et italienne. Soixante-huit jeunes en groupes naturels d'amis, et interrogés sur leurs relations avec les jeunes d'autres groupes ethniques dans le voisinage, à l'école ou dans tout autre lieu qu'ils jugeaient significatif. De plus, nous avons tenté de cerner leur définition de leur identité culturelle.

De tous nos répondant(e)s, les jeures d'orgine haïtienne sont ceux qui ont, à 12 et 13 ans, les stratégies les plus réfléchies concernant les relations interethniques. Le racisme dont ils sont victimes ainsi que leurs parents (refus de logement et d'emplois) ne leur a pas laissé le choix. D'un côté, les consensuels estiment que le racisme découle de l'ignorance et optent pour une stratégie de dialogue et d'excellence tous terrains (académique, sportive et sociale). Ces jeunes sont généralement de classe sociale favorisée, ce qui leur donne les moyens de leur stratégie. Leur faisant face, les conflictuels voient dans le racisme un rapport de forces entre Blancs et Noirs et en concluent que ce n'est que par le renversement de ce rapport de forces que 'on pourra arriver à

l'éradiquer; ils se font donc un devoir de réagir fermement à tout comportement ou attitude qu'il jugent raciste.

En dépit de la blessure profonde qu'inflige à ces jeunes le racisme qu'ils observent dans la société actuelle ou sa réminiscence historique, ils se lient volontiers avec des Blancs, qui forment la moitié de leurs meilleurs amis. Ces amitiés, dirigées surtout vers des Québécois(es)-français(es), sont encouragées par leur appréciation de la liberté, de l'ouverture et de l'égalitarisme de ceux-ci. Mais les ami(e)s intimes restent haïtiens: c'est auprès d'eux qu'on trouve réconfort dans une société où l'hostilité à l'endroit des Noirs peut sourdre, constate-t-on, à tout moment; par ailleurs, on est sûr qu'on y retrouvera les valeurs haïtiennes de solidarité et de partage qui ne sont guère présentes dans la culture québécoise individualiste.

L'adhésion enthousiaste de ces jeunes aux valeurs libertaires québécoises, couplée à leur attachement profond à la convivialité haïtienne en font les seuls *transculturels* de ce groupe d'âge, en ce qu'ils tentent de combiner le meilleur de deux cultures. Les Québécois(es)-français(es) ne sont guère en mesure de le faire, ne comprenant pas le sens et l'importance des autres cultures, pas plus que les Italien(ne)s, pour qui l'appréciation de la culture québécoise reste théorique.

Enfin, notons que l'école, par son éthique antiraciste, ressort comme un lieu privilégié des relations interraciales pour ces jeunes. Même s'ils jugent que la civilité à leur endroit n'y est souvent qu'hypocrisie, ils apprécient ces efforts et jugent de leur devoir de préserver cet espace convivial en s'y comportant correctement. Même si l'on constate qu'une fois le seuil de l'école franchi, les conflits camouflés surgissent au grand jour,

consensuels et conflictuels ont bon espoir que leurs stratégies entraîneront, tôt ou tard, une progression notable de la cause de l'égalité raciale: «*Déjà, ça a beaucoup changé dans le quartier, depuis qu'on était petit. C'est un quartier où les Noirs sont bien mieux acceptés qu'ailleurs*».

À 14 et 15 ans, les attitudes consensuelles s'effacent: la gang est célébrée pour le réconfort identitaire qu'elle apporte et les stratégies conflictuelles accaparent le devant de la scène, vu le contrôle de l'espace social qu'elles assurent aux Haïtiens(ne)s, tant à l'école que dans le quartier. Même si l'on est souvent très conscient de l'envers de ce contrôle - impossibilité d'avoir désormais des amitiés saines avec les Blancs, intimidés par ces gangs qui semblent justifier l'image violente des Noirs - on estime cette situation préférable à la situation inverse, qui laisserait les Noirs exposés aux comportements racistes.

Le gang a d'autant plus de prégnance chez les jeunes Haïtien(ne)s que les conflits auxquels ils se butent, dans la société blanche, se doublent de conflits familiaux aigus autour des modes d'éducation traditionnels, qui en amènent plusieurs au bord de la fugue. Le gang devient alors leur seul refuge.

On peut voir les effets du changement de cap dans les relations interethniques dans la liste des amitiés *déclarées* avec les Blancs: elles ont notablement diminué depuis le secondaire I, la moitié des répondant(e)s seulement en nommant parmi leurs meilleurs ami(e)s. Il s'agit massivement de Québécois(es) français(es). Même si les liens avec les Italien(ne)s - plutôt fermés - sont rares, on s'estime proches d'eux par un statut commun de minoritaires et par la fierté, et ils constituent, par leur succès social, un modèle pour la communauté haïtienne.

Enfin, la vision de l'avenir de ces jeunes s'est complexifiée par rapport au secondaire I. D'optimiste, elle est devenue prudente, sinon pessimiste. Même s'ils sont aujourd'hui les rois incontestés du quartier, ces jeunes savent que le racisme les attend sur le marché du travail et peut casser leur vie. La solution à l'inégalité raciale n'est pas entre leurs mains et devra venir des Blancs: «*Ça va prendre beaucoup de temps... Mais plutôt les Blancs qui vont devoir réagir: c'est leur pays*». Alors que certains se referment sur un pessimisme impuissant, prévoyant une situation interraciale aussi dégradée qu'à New York, d'autres développent des stratégies compétitives (acquérir une éducation plus poussée que les Blancs) ou interventionnistes (éduquer les Blancs, travailler à la réinsertion sociale des délinquants noirs).

Bref, les stratégies de gangs de pairs remplacent, chez ces jeunes Haïtien(ne)s du secondaire III, les stratégies communautaires prônées par les Anglo-Italien(ne)s pour se faire une place dans la société québécoise. Cette différence pourrait être attribuée au peu de pouvoir et d'organisation de la communauté, d'arrivée plus récente. Celles-ci se doublent, pour certains, de stratégies individualistes compétitives, tout comme chez les Italo-Québécois(es). Le regroupement ethnique se fait pour contrer les blessures du racisme (de fait ou anticipé) et se ressourcer. Les stratégies de séduction à l'égard des Blancs n'ont plus cours; les pressions du groupe de pairs, essentiel à l'équilibre psychique, jouent plus fortement que jamais pour délimiter les frontières raciales.

Ces stratégies de groupe ne pourront cependant tenir longtemps, car elles n'ont fait que renforcer la méfiance de la part des Blancs. À 16 et 17 ans, elles se sont nettement défaites, pour se moduler en un ensemble encore mal défini, qui se situe quelque

part entre les trois tendances suivantes, qui ne s'excluent pas l'une l'autre dans le discours des répondant(e)s. Le discours *antiraciste* propose diverses stratégies pour contrer ou contourner le racisme. Mais en contraste avec le secondaire III, on sent une lassitude, et aussi une confusion quant à la nature et aux manifestations du racisme. Plusieurs se sont en quelque sorte «débranchés» et rêvent d'un ailleurs, mais lequel? l'ambivalence de la culture de ces jeunes, qui s'identifient d'abord, pour plusieurs, à la culture noire américaine, mais vivent dans une famille haïtienne et une ville québécoise, n'est pas pour démêler les choses.

Le discours *solidaire* élargit l'horizon de la lutte antidiscriminatoire, en faisant une cause commune pour les minorités de couleur, mais aussi pour les minorités blanches. Ce rêve de solidarité se nourrit de l'idéologie courante selon laquelle les Québécois(es)-français(es), devant faire de plus en plus appel à l'immigration, seront bientôt minoritaires et n'auront d'autre choix que de céder aux pressions des groupes nouveaux. Dans le même sens, un discours plus radical prône une séparatisme noir, une coupure de la société blanche «*qui, de toutes façons, ne pourra jamais comprendre*».

Enfin, la tendance consensuelle a refait surface chez les *intégrés individualistes*, qui se fient plus à leur propre expérience qu'aux discours ambiants pour développer leurs stratégies. Dans ces stratégies, la personnalité a plus d'importance que l'ethnie; typiquement, ils choisissent avec soin des ami(e)s de toutes ethnies qui leur ressemblent. Par ailleurs, ils ne sont pas inconscients des distances culturelles et sociales entre les groupes et savent également les limites qu'elles imposent à leurs relations.

Ces attitudes leur ont permis de dépasser en quelque sorte la problématique du racisme et leurs préoccupations se révèlent similaires à celles des Québécois(es)-français(es): ils parlent plus spontanément de leurs activités et de leurs projets que des relations Noirs/Blancs. Ils entretiennent des relations avec des jeunes de toutes ethnies, occupent des postes de représentation ou d'organisation étudiante et sont manifestement bien dans leur peau: il leur importe d'avoir du bon temps avec les autres, même si cela ne les rend pas pour autant inconscients des problèmes que pose le racisme aux Noirs, entre autres sur le marché du travail. Mais contrairement à ceux chez qui les autres tendances dominent, ils ne se sentent pas isolés et donnent des exemples de Blancs qui ont pris leur défense et se sont élevés contre des pratiques racistes. En ce qui concerne les relations interraciales à l'école, ils soulignent que les torts et les attitudes de retrait existent des deux côtés: avec un peu de bonne volonté et des aménagements des deux côtés, on arrivera, croient-ils, à de bonnes relations interraciales. Enfin, notons que ces jeunes proviennent de toutes les classes sociales, mais que leur charisme personnel ou l'entente exceptionnellement bonne qui règne avec leurs parents les distingue: ainsi, jouissent-ils au départ de ressources précieuses.

Bref, du secondaire I au secondaire V, le meilleur des efforts de nos répondant(e)s d'origine haïtienne est axé sur l'élaboration de stratégies de préservation de leur estime de soi. En parallèle aux stratégies ouvertes, qui sont l'apanage des jeunes qui bénéficient de plus de ressources et de support (classe sociale, support familial, charisme et talent personnels), se développent des stratégies d'imposition ou d'évitement, ces trois stratégies s'appuyant sur la solidarité noire, du moins jusqu'au secondaire V, où des stratégies plus individualistes se font jour. Alors qu'au secondaire I et III, on recherche le respect des Blancs, au

secondaire V, les stratégies qui se développent sont nettement plus indépendantes: elles sont séparatistes, individualistes ou en retrait.

ATELIERS

ATELIER I

LES JEUNES DE LA COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE: MODÈLES, VALEURS ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Intervenants:

- Cathia CARIOTTE, agente de liaison, CECM
- Lazard VERTUS, Coordonnateur des travailleurs de rue de Montréal-Nord
- Léonel BERNARD, délégué à la jeunesse au CPEJ
- Frédeline JEAN, étudiante universitaire, animatrice des «Chroniques de l'AEHQ» à l'émission Konbit/Flamboyants, sur les ondes de CIBL

Questionnements: - S'agit-il de modèles propres à ces jeunes ou au contraire partagés par l'ensemble des jeunes du Québec? Détermination des valeurs convergentes ou antagonistes? Analyse du rôle des parents, des enseignants et des différentes institutions sociales dans l'édification de ces valeurs. Retombées et orientations prévisibles.

Animatrice: Lude Pierre
Secrétaire: Alexandra Thalès

LES JEUNES DE LA COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE

Cathia CARIOTTE,
Philippe TURCOTTE
Lazard VERTUS

Comme le propose le thème de l'atelier, parler des valeurs et des modèles, c'est évidemment, surtout lorsqu'on n'a pas fait de recherches systématiques sur ces questions, plonger en pleine subjectivité. Au point de départ, il faut en être conscient. Cependant, qui dit subjectivité ne dit pas nécessairement gratuité. En effet, nos réflexions ne sont pas gratuites, elles sont le fruit de notre expérience, limitée bien sûr, mais que nous vous proposons simplement en souhaitant que le partage que nous en ferons serve à enrichir nos propres perceptions.

Nous devons tout d'abord affirmer que toutes les discussions autour des valeurs sont nécessairement liées à la problématique plus large de l'intégration des diverses communautés culturelles à la société d'accueil. Voyons cela de plus près.

La problématique intégration/adaptation a toujours des composantes politiques importantes et selon l'option retenue, l'adaptation sera plus ou moins facile. En effet, qu'on le veuille ou non, les institutions sociales, les maisons d'enseignement reflètent toutes, plus ou moins, l'inspiration politique de la société dans laquelle s'insèrent les jeunes des diverses communautés

culturelles. Or, quel message cette société nous envoie-t-elle? Un message fondamentalement ambigu. D'une part, on célèbre l'harmonie interculturelle, on félicite les organismes communautaires qui investissent dans le travail auprès des jeunes de toutes origines ethniques; d'autre part, au niveau des institutions officielles, on planifie néanmoins comme si cette réalité n'existait pas.

Le cas des maisons d'enseignement est particulièrement probant à cet égard. En effet, quels modèles y propose-t-on aux jeunes tant sur le plan des contenus pédagogiques que sur celui de l'encadrement immédiat? Des modèles qui valorisent à peu près exclusivement l'assimilationnisme ou, dans le meilleur des cas, une ouverture au multiculturalisme qui nous situe en plein folklore. Et de cela, les organismes communautaires liés aux différents groupes ethniques se font souvent les complices.

Les jeunes, évidemment, se retrouvent difficilement dans un tel univers. En fait, fondamentalement, ils visent les mêmes objectifs de réussite, d'acceptation que tous les jeunes de leur âge, mais le milieu dans lequel ils ont reçu leur première éducation leur ayant fourni une assise psychologique autre que celle qui est véhiculée dans le milieu scolaire, les jeunes se sentent très souvent désarmés pour fonctionner selon les normes de comportement exigées par leur nouveau milieu. D'où les inévitables conflits de valeurs qui peuvent mener jusqu'au dysfonctionnement. Il faut donc affirmer que l'école, pour une bonne part, est responsable du dysfonctionnement des jeunes. En effet, on parle souvent de la difficile intégration des jeunes à l'environnement scolaire, c'est de l'inadaptation de l'école aux jeunes qu'il faudrait parler.

Dans tout cela, évidemment, l'enseignant se sent mal à l'aise puisque c'est souvent lui qui porte l'odieux de la situation. Évoquant ce malaise, Ian Lauzon, dans un document préparé par le groupe d'intervention Action-Jeunesse, parle d'un *Surmoi de l'éducateur*, "aussi nécessaire qu'inhibant, garant de la maîtrise des situations difficiles mais empêchant certaines émotions et crises constructives de se manifester. L'éducateur s'interdira, par exemple, d'intervenir auprès d'un jeune sur un aspect lié à son appartenance culturelle de peur de paraître (ou carrément d'être) raciste; résultat: le rapport de l'éducateur au jeune se compliquera de l'intérieur, en sourdine, quand une rencontre des différences peut-être plus risquée sur le coup parce que plus engageante aurait amené la question au grand jour et entamé une négociation. Pas de négociation au grand jour: refoulement; le refoulement entraîne un malaise, lequel se noue en tension, etc.".

Et ce sont ces tensions, ces refoulements qu'une école interculturelle devra s'efforcer de prendre en charge. En fait, elle doit véhiculer d'autres valeurs, d'autres modèles. Mais il n'est pas certain que ce soit la voie sur laquelle s'aligne l'école québécoise. Or, si l'on veut proposer des valeurs et des modèles qui rejoignent l'ensemble des jeunes, il faudra tôt ou tard prendre une telle orientation. À cet égard, l'on nous permettra de citer Hubert Hannoun qui, dans son livre **Les ghettos de l'école**, a longuement analysé ce phénomène.

"Transmetteur de culture, socialisateur, le rôle du maître, dans le cadre de l'école interculturelle, ne saurait se réduire à ces deux seules dimensions. L'éducateur est, de plus, constructeur du tissu social. Les travaux les plus récents en matière de psychosociologie de l'éducation s'accordent pour reconnaître que la socialisation ne peut se limiter à la seule adaptation

socioprofessionnelle de l'enfant à son milieu. Elle est aussi construction de ses relations à l'autre, cet autre étant compris dans l'ensemble des aspects de son altérité: physique, caractériel, économique et culturel.

Or, puisque la pluriculturalité sociale est un des faits patents de notre temps, construire ses relations à l'autre, c'est, très souvent, découvrir et vivre un rapport interculturel. Le maître devient plus que jamais le tisserand d'un patchwork social. Il a pour l'un de ses rôles de faciliter la découverte et l'expression des rencontres entre cultures différentes."

Dans une telle perspective, il faut concevoir les modèles à offrir aux jeunes, non pas comme des modèles liés nécessairement à un groupe ethnique particulier, mais comme des modèles sociaux auxquels toute la collectivité doit participer. C'est la seule façon de sortir du modèle ghettoïsant dans lequel nous nous laissons entraîner à notre insu.

Ce qui est vrai pour l'école l'est tout autant pour toutes les autres institutions avec lesquelles les jeunes sont confrontés. En effet, les jeunes décrocheurs qui ont eu maille à partir avec le modèle dominant ont besoin de retrouver un milieu où ils puissent se réconcilier avec eux-mêmes et refaire la trame relationnelle. Et cela ne pourra se faire dans un milieu culturellement homogène, comme ceux que construisent souvent les communautés culturelles, car, au lieu d'être des facteurs d'intégration, ils poussent à la ghettoïsation et amènent les jeunes à chercher des issues dans d'autres modèles dont le modèle américain par exemple.

Depuis quelque temps par ailleurs, les mutations politiques en Haïti ont radicalement modifié le décor. En effet, le sursaut de fierté provoqué par l'élection de Jean-Bertrand Aristide à la présidence du pays a permis la résurgence du mythe du retour et rend donc encore plus fragile l'intégration au pays d'accueil... même s'il s'agit d'un retour indéfiniment remis, comme c'est la plupart du temps le cas. On peut s'interroger sur les conséquences démobilisatrices, le manque d'implication que cela ne manquera pas de créer et aussi les conflits, si ce désir de retour n'est pas partagé par tous les membres de la famille. Et comme il s'agit souvent de milieux profondément perturbés, voilà un élément de plus dont il faut tenir compte.

On a beaucoup insisté sur le rôle de l'école dans la définition des modèles et la structuration des valeurs, mais dans une approche globale, holistique, il faut aussi réaliser que c'est tout le milieu qu'il faut prendre en charge et en premier lieu, la famille. Pour aider plusieurs parents à mieux saisir les valeurs de leur milieu d'accueil, il faut utiliser des moyens adaptés: les médias électroniques semblent les plus indiqués, étant donné que plusieurs parents sont plus ou moins analphabètes.

Il faudrait faire preuve d'imagination pour rejoindre les parents dans un contexte convivial, où ils auraient le goût d'exposer leurs problèmes, de se familiariser avec le système scolaire du Québec et de développer de nouvelles habiletés liées à l'éducation de leurs enfants. Les centres communautaires peuvent fournir un tel cadre de rencontre, à condition de ne pas être seulement un prolongement de la famille, avec ses valeurs traditionnelles, mais un soutien, un complément et une étape en vue de la réinsertion dans la société globale.

Quoi qu'il en soit, le désemparement des intervenants devant la façon dont les parents haïtiens se comportent à l'égard de leurs enfants doit faire place à l'ouverture, à la compréhension du choc culturel que vivent beaucoup de ces gens afin de les aider à s'intégrer à leur nouveau milieu. On pense à des groupes de partage composés de parents de différentes origines ethniques, dont des Québécois francophones de souche, afin de sortir les parents du ghetto dans lequel ils sont trop souvent confinés.
C'est donc toute la société québécoise, par l'entremise de ses institutions, qui doit proposer des valeurs et des modèles aux jeunes Québécois de toutes origines. C'est à construire ce projet collectif que nous sommes tous conviés.

NOS FAMILLES, L'ÉCOLE, NOS ENFANTS ET L'AEHQ

Léonel BERNARD,
Délégué à la Jeunesse au CPEJ

La famille est le noyau social de base. C'est en son sein que s'articulent les premières étapes de l'apprentissage social. Donc, les premiers instants du processus de socialisation sont assumés par la famille nucléaire (père, mère, enfant, ou père, enfant ou encore mère, enfant). Mais il est évident que les enfants grandissent, se développent et s'exposent à des influences qui sont tout à fait extérieures au noyau familial. C'est alors qu'intervient l'environnement dans le processus éducatif.

Qu'est-ce donc l'environnement ?

Dans ce contexte, l'environnement représente l'espace socio-culturel qui entoure le noyau familial. Il prend forme autour d'une série d'instances imbriquées les unes aux autres qui interagissent constamment. Les instances en question sont entre autres : la vie communautaire (sous sa forme endogène et exogène), le contact avec les pairs et avec les adultes, les médias, l'école etc. Non seulement se relaient-elles, ces instances interagissent avec la famille dans son rôle primordial de transmetteur de valeurs. On ne s'imaginera jamais assez toute la complexité des tâches éducatives qu'accomplissent de telles instances en interagissant avec la famille. Toutefois, on est à même de réaliser que face à des tâches aussi complexes, la famille

seule ne pourrait suffire. C'est à ce niveau qu'une association telle l'Association des enseignants haïtiens du Québec peut jouer un rôle précieux de soutien auprès des familles de notre communauté dans leur rôle de transmetteur de valeurs.

Malgré une certaine insuffisance de la famille face à son rôle de transmetteur de valeurs, il convient de reconnaître qu'en ce qui a trait aux attitudes socio-affectives de base telles l'estime de soi, l'acceptation de soi, l'affirmation de soi, c'est la famille qui est presque toujours seule à en faire la promotion. S'il est vrai que ces attitudes peuvent être promues ailleurs que dans la famille, il est aussi vrai que cette promotion ne s'observe que très rarement au niveau des autres instances sociales qui, théoriquement, participent au processus de socialisation. Il appartient à l'AEHQ de veiller à ce que l'école québécoise, à l'heure du pluralisme culturel, ne soit pas uniquement un lieu dispensateur de connaissances, mais bien le siège réel d'un développement humain intégral.

Car il est tout à fait inacceptable de voir l'école se cambrer dans un rôle unique d'instruction. En plus d'instruire nos enfants, nous avons le droit de nous attendre à ce que l'école leur permette de s'épanouir dans leur intégrité à la fois personnelle et culturelle. C'est dans la mesure où l'école québécoise réussira à intégrer et à développer en son sein la dimension pluraliste de l'expression personnelle et culturelle, sur une base égalitaire, qu'elle jouera pleinement son rôle. Encore une fois, l'AEHQ a un rôle précieux à jouer dans ce processus, en servant d'intermédiaire crédible entre l'école et la famille. Nous croyons que ce rôle est déjà, pour une large part, en exercice, mais il faudra qu'il s'affirme de façon encore plus tangible et plus visible. Voilà une des conditions

essentielles pour que l'AEHQ atteigne, elle aussi, la plénitude de son rôle.

En fait, promouvoir des valeurs auprès des jeunes suppose qu'on puisse créer autour d'eux un véritable "esprit de famille" où il se partage un lien solide d'affectivité. L'AEHQ devra créer ce lien entre elle et les jeunes, non seulement en leur proposant des modèles, mais surtout en leur donnant l'espace nécessaire pour une expression valorisante. C'est en donnant aux jeunes cet espace d'expression que l'AEHQ pourra, tout comme la famille, promouvoir des attitudes socio-affectives telles l'acceptation de soi, l'estime de soi et l'affirmation de soi.

En termes de pistes pour la création de cet "esprit de famille" et de cet espace d'expression, l'AEHQ pourra :

- permettre aux jeunes de la communauté d'animer conjointement et assez régulièrement sa chronique hebdomadaire;
- éditer un petit manuel d'Histoire d'Haïti en bandes dessinées au contenu très accessible;
- réaliser des émissions de télévision communautaire du type "Génies en herbe" dont le contenu s'articulerait autour de connaissances reliées aux patrimoines historique et socio-culturel haïtiens.

LES JEUNES QUÉBÉCOIS D'ORIGINE HAÏTIENNE, MODÈLES, VALEURS ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Frédeline JEAN,
Étudiante et animatrice de radio

Lorsque l'on m'a demandé de venir présenter le point de vue des jeunes à ce colloque, je me suis dit que la meilleure chose à faire était de m'informer auprès des jeunes de mon entourage pour être sûre de présenter l'opinion du plus grand nombre de jeunes possible.

J'ai donc posé les trois questions suivantes : Qui sont vos modèles? Quelles sont vos valeurs et de quelle façon est-ce que vous envisagez l'avenir de la communauté haïtienne au Québec lorsque vous serez en position de prendre des décisions, dans cinq ou dix ans ?

Vous serez peu être surpris d'entendre que les réponses à ces trois questions nous brossent un tableau plutôt négatif des jeunes Québécois d'origine haïtienne. Ces réponses ne reflètent pas nécessairement la réalité, mais elles illustrent la perception que les jeunes se font d'eux-mêmes. Perception qui, elle, peut avoir un impact sur la réalité.

Les jeunes Québécois d'origine haïtienne ne trouvent en général aucun modèle dans la société québécoise sur lesquels ils pourraient s'appuyer. Lorsqu'on leur pose la question, neuf fois sur dix la réponse est négative. Pourtant, lorsqu'on regarde autour de

nous, c'est un peu difficile à croire, les jeunes ont des styles vestimentaires semblables, ils ont un vocabulaire semblable, ils ont les mêmes discours. D'où tirent-ils ces habitudes de vie communes?

Il faut donc croire que ces jeunes ont effectivement des modèles auxquels ils cherchent à ressembler, mais ceux-ci ne se trouvent pas dans la société québécoise. Ce sont des idoles importées d'ailleurs auxquels ils trouvent les qualités qu'ils ont recherchées ici sans les résultats.

Les jeunes ne trouvent personne qui comprend ou qui semble comprendre les problèmes plus particuliers auxquels leur génération doit faire face: le conflit de générations, les deux bagages de culture et d'idéologie, quoi prendre et quoi laisser?

Comment s'adapter sans être assimilé?

Oui, nos parents ont eu des difficultés en arrivant ici, ils ont eu à se faire une place dans la société d'accueil, et aussi à nous faire une place. Leurs problèmes n'étaient pas moindres, mais différents. Ils sont arrivés ici avec une culture et des valeurs bien ancrées, ils avaient une base solide, que les jeunes d'ici ont à modeler eux-mêmes.

L'adolescent fait une remise en question des valeurs qu'il a acquises durant son enfance, chez les enfants d'immigrants, surtout chez ceux qui viennent d'une culture très différente de la culture nord-américaine. Or, cette remise en question est un peu difficile. Et elle l'est encore plus chez les jeunes Noires vivant dans une société majoritairement blanche. On comprend donc mieux les jeunes Haïtiens qui font une crise d'adolescence mouvementée.

Ce qui est certainement le plus difficile à l'adolescence, c'est de faire le choix de son identité. Et chaque adolescent est tôt ou tard mis en face de ce choix, soit de façon explicite par une question directe: "Comment te définis-tu?" ou de façon implicite, par le choix de ses amis, de son style vestimentaire, ou par la musique qu'il écoute.

Certains vont choisir de se définir comme étant canadiens, d'autres vont s'appeler québécois d'origine haïtienne ou encore haïtien seulement. Il n'existe aucune bonne réponse à cette question, l'important c'est d'y répondre, de se trouver pour pouvoir passer à autre chose.

Ma génération est donc bien trop complexe pour qu'elle puisse se trouver des modèles préfabriqués dans la société québécoise. C'est chez les Noirs américains qu'une grande partie des jeunes vont alors trouver des affinités.

Pourquoi les Américains? Le Québec est envahi par tout ce qui vient des États-Unis. Ils sont noirs et ils vivent eux aussi dans une société majoritairement blanche. Et finalement, parce que la musique est un outil de transmission de la culture énorme et c'est ce dernier aspect qui a, je crois, le plus d'impact sur les jeunes. Bien sûr, vous allez m'arrêter ici pour dire que oui, les jeunes ont des modèles culturels qui sont proches de leur génération, par exemple, Bruny Surin.

Eh bien, je répondrai que je ne crois pas que Brunis Surin soit un modèle pour la majorité des jeunes. Oui, c'est un athlète dont nous devons tous être fiers, mais il ne représente un modèle que pour une minorité des jeunes. Si je fais de la course, je peux dire que j'aimerais être comme Bruny Surin, si je fais du kick

boxing, je peux dire que j'aimerais être comme Ducarmel Cirius, mais si je ne fais pas de sport, je suis fier d'eux, mais je ne m'identifie pas à eux.

Ce dont les jeunes ont besoin, ce sont des modèles idéologiques, des gens qui leur apportent des idées, des façons de faire sur lesquelles se baser. C'est ce que le Rap a réussi à faire au grand désespoir des parents.

C'est une musique qui parle beaucoup de relations interraciales, c'est une musique qui cherche à rallier les jeunes sous une même bannière, celle d'une idéologie afrocentrique très générale et bien adaptée au milieu nord-américain.

Ici, on peut faire un reproche aux adultes qui nous ont précédés. Dans votre souci de nous faire une place dans la société d'accueil et de faciliter notre intégration, vous avez oublié de nous préparer culturellement. Nous sommes conscients d'appartenir à une culture différente de celle de la majorité, mais nous ne connaissons rien de cette culture de laquelle nous pourrions nous réclamer. Toutes nos connaissances se limitent à ce que nous avons appris sur les bancs d'école: l'esclavage et le Tiers Monde. Et pour les plus instruits, on peut ajouter ce que l'on a appris des nouvelles de 18 heures: les coups d'État qui n'en finissent plus.

Le jeune Haïtien ne connaissant pas suffisamment sa culture s'approprie la culture Rap afrocentrique qu'il est bien plus facile d'apprivoiser à travers la mode, la musique et les amis.

Le rap transmet deux types de valeurs. Un type négatif qui peut inciter à la violence et à l'intolérance par des paroles de chansons radicales et une agressivité dans le ton de la voix.

Le second type de valeur est positif. Par exemple, le groupe *Arested development* commence sa chanson Tenessee en disant:

Lord I've been really stressed out
Mon Dieu comme je suis stressé
Down and out, loosing ground
Ici et là je perds pied
Although I am black and proud
Même si je suis noir et fier
Problems got me pessimistic
Les problèmes m'ont rendu pessimiste
Brothers and sisters keep messing up
Mes frères et mes soeurs font trop de gâchis.

Tout cela pour dire que la musique Rap est un type de musique très engagé. Le mot "Rap" lui-même, "Rythm and Poetry", le rythme dans la poésie, nous explique que c'est un type de musique qui transmet un message, des valeurs et des émotions autant que la poésie traditionnelle aurait su le faire.

Les jeunes cherchent une identité culturelle qu'ils trouvent difficilement dans la communauté haïtienne. Ces jeunes sont de moins en moins haïtiens et de plus en plus afrocentriques et nord-américains.

Ils ont en général deux façons d'envisager l'avenir. La première, très pessimiste, consiste à dire que le multiculturalisme n'existe pas, qu'il n'y a qu'un regroupement de différentes cultures vivant sous le même toit. La société de demain est une société morcelée, où les gens, plutôt que d'essayer de se comprendre, préfèrent rester chacun de leur côté pour plus de sécurité. On peut

donc supposer qu'on n'a rien réglé des problèmes de xénophobie, de racisme, ou des autres maladies de la société.

Un autre groupe préfère penser de façon positive. La communauté haïtienne de demain sera beaucoup plus scolarisée que celle d'aujourd'hui. C'est une communauté qui retrouve ses membres dans les sphères les plus diversifiées de la société québécoise. Ce qui falicitera d'autant son intégration à cette société.

RECOMMANDATIONS DE L'ATELIER I

1.1 Encourager une communication plus constructive et plus fréquente entre parents et jeunes.

1.2 Créer un lien d'affectivité entre les jeunes, leurs parents et la société d'accueil.

1.3 Encadrer davantage les familles de la communauté en les aidant à mieux saisir les valeurs de la société d'accueil -les attitudes socio-affectives de base telles que : l'estime de soi, l'acceptation de soi, l'affirmation de soi, etc.

1.4 Suggérer aux parents d'améliorer le suivi scolaire des enfants.

1.5 Expliquer aux parents le fonctionnement du système scolaire québécois.

1.6 Accentuer la présence de la Communauté haïtienne dans les instances du pouvoir.

1.7 Mettre sur pied un groupe d'action pour venir en aide aux parents, soit par l'entremise de l'AEHQ ou une commission scolaire.

1.8 Renforcer le rôle des parents dans les écoles.

1.9 Agir dans le système scolaire pour une plus grande ouverture aux autres cultures.

1.10 Faire des échanges pour mieux concrétiser l'interculturalisme et mettre en évidence les dimensions interculturelles du rôle du professeur. Cela évitera aux intervenants québécois d'être désemparés face aux problèmes haïtiens.

1.11 Organiser des activités culturelles et sportives avec la communauté d'accueil.

1.12 Faire connaître la culture haïtienne en milieu scolaire (nourriture, musique, etc.).

1.13 Valoriser la tâche de l'éducateur auprès des jeunes haïtiens.

1.14 Mettre des mécanismes en place pour prévenir le décrochage scolaire et la délinquance.

1.15 Rendre l'État canadien plus conscient de la problématique des jeunes et le sensibiliser à augmenter l'accessibilité à l'emploi.

1.16 Faire des pressions auprès des commissions scolaires pour qu'elles augmentent le recrutement des Haïtiens comme enseignants. Cela contribuera à diminuer le chômage et aussi à favoriser l'interculturalisme.

1.17 Entreprendre des moyens de pression afin d'avoir des enseignants au pro rata des élèves haïtiens dans les écoles à forte proportion d'Haïtiens.

1.18 Diffuser un répertoire relatif aux enseignants haïtiens du Québec en vue de faire connaître l'apport des Haïtiens dans l'éducation québécoise.

1.19 Créer une banque d'employeurs prêts à engager des jeunes Haïtiens pour diminuer le chômage chez les jeunes.

1.20 Créer des modèles pour les jeunes Québécois d'origine haïtienne en permettant aux jeunes de mieux connaître les différentes compétences qui existent dans la communauté.

1.21 Comparer les modèles connus des jeunes vivant en Haïti et ceux qui évoluent dans le pays d'accueil.

1.22 Créer autour des jeunes un véritable esprit de famille pour qu'ils puissent se partager un lien solide d'affectivité entre les aînés et les plus jeunes et vice et versa.

1.23 Valoriser les jeunes dans leur existence concrète.

1.24 Donner aux jeunes l'espace nécessaire pour une expression valorisante.

1.25 Vulgariser davantage les compétences des jeunes qui performent et qui réussissent dans la communauté.
1.26 Être beaucoup plus sensible au vécu des jeunes et mettre en évidence l'aspect positif.
1.27 Permettre aux jeunes d'avoir des mécanismes d'autonomie.
1.28 Rendre la culture haïtienne plus attrayante pour les jeunes.
1.29 Renforcer la fierté de la culture haïtienne en faisant sa promotion.
1.30 Favoriser des voyages d'immersion culturelle en Haïti afin de permettre aux jeunes Haïtiens, nés au Québec, de retourner aux sources.
1.31 Favoriser et renforcer la concertation dans les centres communautaires pour mieux responsabiliser et appuyer les parents.
1.32 Agir sur le système scolaire pour qu'il y ait une plus grande ouverture aux autres cultures.
1.33 Définir pour nos jeunes les termes «modèles, valeurs».
1.34 Permettre à la communauté haïtienne de connaître la réalité québécoise pour qu'elle puisse mieux s'adapter.
1.35 Mettre en sourdine la modestie apprise chez nous pour mettre nos valeurs en évidence.
1.36 Dresser une liste de valeurs.
1.37 Différencier les valeurs de la société haïtienne et de la société d'accueil.
1.38 Affirmer les valeurs sans les imposer.
1.40 Faire comprendre aux jeunes les avantages qu'ils peuvent tirer de chaque type de valeurs afin qu'ils puissent faire un choix adéquat.
1.41 Travailler sur des valeurs universelles qui peuvent servir à tous et partout.
1.42 Être sensible aux valeurs des jeunes en vue de les aider plus facilement.

1.43 Apprendre aux enfants à patienter et à savoir ce que sont les besoins.

1.44 Animer régulièrement et conjointement avec les jeunes la chronique radiophonique hebdomadaire de l'AEHQ.

1.45 Réaliser des émissions communautaires à la télévision de type «Génies en herbe» dont le contenu s'articulerait autour de connaissances reliées au patrimoine culturel haïtien avec des récompenses essentiellement motivantes.

1.46 Rechercher également d'autres canaux de transmission (privés ou étatiques) pour que ces genres d'émissions atteignent un large auditoire.

1.47 Partager nos valeurs avec nos collègues.

1.48 Entreprendre des démarches auprès des responsables des journaux haïtiens pour qu'il y ait beaucoup plus d'articles consacrés aux jeunes.

1.49 Travailler avec les jeunes en fonction de leur rapport au temps. Créer des programmes d'éducation en fin de semaine et éditer un petit manuel d'Histoire d'Haïti en bandes dessinées au contenu très accessible pour des jeunes de différents niveaux de compréhension.

1.50 Sensibiliser les parents haïtiens sur le bien fondé d'un tel projet.

1.51 Mettre sur pied un programme de rattrapage après classe pour les jeunes afin de les aider à combler leurs lacunes.

1.52 Construire des établissements scolaires dans la communauté avec des professeurs bénévoles et enseigner l'Histoire d'Haïti.

1.53 Exploiter les ressources des enseignants en congé sabbatique pour la réalisation du manuel d'Histoire.

1.54 Créer des liens avec les parents pour qu'ils soient plus intéressés à rencontrer les intervenants.

1.55 Créer un sentiment d'appartenance chez les jeunes.

1.56 Maintenir le dialogue entre les jeunes.

1.57 Jouer un rôle d'intermédiaire crédible entre l'école et la famille.

1.58 Faciliter beaucoup plus d'ouverture face à la société d'accueil.

1.59 Veiller à ce que l'école québécoise, à l'heure du pluralisme culturel, ne soit pas uniquement un lieu dispensateur de connaissances, mais bien le siège réel d'un développement humain intégral.

1.60 Organiser un face à face avec la société québécoise autour de la problématique des jeunes.

ATELIER II

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET LES EXPÉRIENCES ALTERNATIVES

Intervenants:

- Denise LEMAY, professeure et conseillère pédagogique, Collège de Bois-de-Boulogne
- Jean-Claude DROUIN, directeur, CREP-CECM
- Intervention de Jacques Latortue (un jeune)
- Intervention de Fritz Pierre

Questionnements:- Définition de la mission de l'école; se révèle-t-elle un obstacle ou au contraire un tremplin à l'intégration? Doit-elle transmettre la vision sociale propre à la société majoritaire? La place des écoles alternatives, leurs rôles, leurs objectifs et leur degré d'efficacité. Tâches complémentaires ou inconciliables?

Animatrice: Anne-Marie Duplessy
Secrétaire: Robert Morin

L'ÉCOLE EST-ELLE OBSTACLE OU UN TREMPLIN À L'INTÉGRATION? LE CAS DES CÉGEPS

Denise LEMAY,
Conseillère pédagogique
au collège de Bois-de-Boulogne

À certains moments, les CÉGEPS francophones du Québec peuvent faciliter l'intégration des étudiantes et des étudiants issus de minorités ethniques; par ailleurs, à d'autres moments, ils peuvent constituer des obstacles à cette intégration. Ils le font quand:

- ils ne permettent pas d'apprendre la langue de la société d'accueil. Actuellement, ils sont très peu nombreux, les collèges de la région montréalaise où on offre des cours de français langue seconde;
- ils ne favorisent pas la maîtrise de la langue maternelle : des études ont montré que cette maîtrise favorise l'intégration à la société d'accueil; les communautés culturelles en arrivent à moins se refermer sur elles-mêmes si elles se sentent respectées dans l'école; il y a des cours de langues dans les collèges, mais pas de toutes celles parlées par les allophones du collégial;
- ils ne permettent pas aux nouveaux venus de se familiariser avec le fonctionnement de la société d'accueil;
- les élèves arrivés récemment au Québec et qui utilisent depuis peu le système scolaire québécois auraient besoin d'apprendre ce fonctionnement; ils l'apprennent «à l'usage»

mais des efforts systématiques ne sont pas entrepris; des exceptions : le programme d'intégration en soins infirmiers pour une clientèle allophone au collège de Saint-Laurent et les activités d'apprentissage de la culture québécoise reliées au cours de français langue seconde au collège André-Laurendeau;

- ils sont le lieu de l'expérience de la discrimination et le lieu où sont véhiculés les stéréotypes affectant l'estime de soi, quelle que soit la communauté que cette expérience affecte;
- aucune enquête systématique n'a été faite dans les collèges sur les pratiques discriminatoires; bien qu'elles ne soient pas généralisées, nous pensons par ailleurs qu'elles existent.

Des efforts pour les contrer sont amorcés au collège de Bois-de-Boulogne : ainsi, la déclaration d'intention en matière interculturelle, la production du document «*Vivre en harmonie*», la capsule pédagogique traitant du thème «*Comment répondre aux accusations de racisme*».

Des efforts pour les contrer également au collège de Saint-Laurent: le jeu «Questions de couleur, questions de coeur»; également au collège André-Laurendeau : les activités de jumelage étudiant lors de la semaine d'accueil, les activités de la semaine interculturelle.

Les collèges ne permettent pas toujours de se reconnaître dans le tableau présenté de la société, dans le contenu enseigné, dans les méthodes pédagogiques utilisées, dans les activités culturelles disponibles; les collèges effectuent, il est vrai, des ajustements pédagogiques mais de façon modeste. Des exemples:

Interculturalisme et pratiques pédagogiques, mise à l'étude des auteurs québécois d'origines culturelles diverses dans les cours de Littérature québécoise, formes de famille présentées dans la diversification des cours de Sociologie de la famille, informations sur d'autres façons de concevoir la maladie, la santé et la mort dans les cours de Soins infirmiers, etc.

Ils ne permettent pas toujours d'obtenir son diplôme; les difficultés de réussite scolaire sont grandes chez la population étudiante d'origine haïtienne (les données de la Direction générale de l'enseignement collégial confirment ce fait):

Les solutions envisagées: mettre sur pied des services d'aide qui répondent à tous ceux et celles qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et non pas qui soient exclusifs à un groupe ethnique ou une catégorie d'élèves (cours de français, cours de méthodologie du travail intellectuel, clarification des consignes dans les plans de cours).

Ils n'ont pas établi de balises sur les relations interethniques; ils n'ont pas comme objectif de favoriser les rapprochements interculturels et de donner un enseignement interculturel. Toutefois, présentement, plusieurs collèges sont en train de rédiger des politiques interculturelles ou des documents d'orientation afin de fixer des balises pour le personnel.

L'école doit-elle transmettre d'abord la vision sociale propre à la société majoritaire?

La «vision sociale propre à la société majoritaire» n'existe pas : la société est trop grande et trop socialement diversifiée pour être homogène. Elle est plurielle, en termes de sous-cultures. L'école doit transmettre la vision du maximum de sous-groupes y

compris les sous-groupes qui sont sans pouvoir. Car la «vision sociale propre à la société majoritaire» est en fait la vision de la classe dominante qui impose ses points de vue.

L'école est-elle préparée à présenter les points de vue des différents sous-groupes ou des différentes sous-cultures ? Elle peut d'autant le faire que les professeurs ont une marge d'autonomie face au contenu, aux méthodes pédagogiques, aux activités d'apprentissage. C'est le cas des professeurs du collégial et à certains moments, certains le font.

La diversification ethnique du personnel enseignant serait un moyen de le faire. On constate par exemple que dans les collèges anglophones où le corps professoral est beaucoup plus multiethnique que celui des collèges francophones, le contenu d'enseignement est plus varié (variété des contenus de cours, des univers culturels présentés, des méthodes pédagogiques utilisées).

LE PROJET HAÏTIEN DU CENTRE DE RESSOURCES EN ÉDUCATION POPULAIRE

Jean-Claude DROUIN,
Directeur du Projet haïtien (CREP)

Mesdames/Messieurs,

C'est avec plaisir, grande fierté et profonde reconnaissance que nous avons accepté l'invitation de vous parler d'une école bien sûr, mais d'une école en constante réinvention, au rythme et aux pression du quotidien avec une vision partagée par le milieu concerné et heureusement par toute l'équipe d'intervenants rattachée au projet. Vous parler du Projet haïtien du Centre de ressources en éducation populaire est pour nous un plaisir parce qu'il occupe par choix une partie importante de notre vie, de nos préoccupations, parce que nous croyons qu'accompagner des jeunes dans un présent et un avenir, c'est aussi pour nous adultes un moyen et une occasion de nous développer nous-mêmes harmonieusement.

Oui, nous avons bâti notre école sur des fondations solides puisqu'elle repose sur des valeurs sûres; une équipe d'intervenants qui y croient, une communauté qui fait confiance, des étudiants, des parents qui acceptent de partager ce risque.

Je puiserai mes faits et données des deux rapports, tout récents, portant sur le Projet haïtien de 1984 à 1990.

La phase I intitulée «*Approche et stratégies pédagogiques*» a comme auteur Lemarec Destin, formateur au projet.

La phase II intitulée «*L'intégration socio-culturelle des élèves*» est signée par François Gariépy, communicateur-conseil. Ces deux rapports sont disponibles, mais en quantité limitée.

I- Présentation du Projet haïtien

Le Québec était déjà en pleine mutation lorsque, de tous horizons et par vagues successives, lui arrivèrent des contingents importants de migrants, qui dans leur quasi-totalité, avaient choisi Montréal comme foyer d'établissement. Mais c'est surtout à partir du début des années 70 que ce courant migratoire prendra l'allure d'un phénomène d'envergure au point d'affecter de façon assez marquée la société québécoise «*concrètement confrontée à des changements majeurs en terme de diversité ethnique, religieuse, raciale et linguistique*». Appelée à accueillir les enfants de ces migrants et aussi à assurer leur éducation (bien avant que la loi 101 l'exige), l'école québécoise francophone naguère largement monoculturelle faisait face à des défis nouveaux qui exigent en même temps des responsabilités nouvelles vis-à-vis une clientèle de plus en plus multiethnique. C'est donc à partir de cette problématique particulière qu'émergent peu à peu l'idée et le débat sur la nécessité d'une éducation interculturelle dans le système scolaire québécois.

Entre-temps, les enfants haïtiens qui, massivement fréquentent l'école, commencent, pour une bonne part, à éprouver des difficultés d'adaptation et d'apprentissage dans un système scolaire, somme toute différent de celui du pays d'origine ou de leurs parents. Le taux d'échecs anormalement élevé et les retards scolaires de plus en plus marqués constatés chez les élèves,

inquiétaient à la fois parents et intervenants tant québécois qu'haïtiens. Ce problème, très préoccupant, avait dépassé le stade d'un simple constat puisque plusieurs études et rapports sérieux notamment ceux de Ravary (1977)[1], du service de l'adaptation (1979)[2], de Chancy (1985)[3], de Pierre-Jacques (1987)[4], l'ont confirmé. Déjà, en 1977, le rapport Ravary mentionnait que dans les écoles de la CECM, sur 1800 élèves haïtiens, 56% avaient des retards pédagogiques d'un an et 27% affichaient des retards de plus d'un an. Donc, sitôt que le problème se posait avec une telle acuité, l'urgence était à la recherche de solutions. Et, c'est dans ce contexte qu'il faudrait situer l'ensemble des démarches aboutissant à la mise sur pied du Projet haïtien, qui actuellement boucle sa neuvième année de fonctionnement.

Après six années de sevice ininterrompu, il a été utile de faire une halte pour pourvoir mieux mesurer le chemin parcouru, d'avoir une idée précise de l'état du Projet, de la pertinence des formations assurées à la clientèle et aussi de mesurer le degré d'atteinte des objectifs fixés. C'est l'ensemble de ces différents aspects que nous avons tenté de cerner dans les deux rapports précités.

2.1- Naissance du projet

À la suite d'une demande de la Communauté haïtienne mettant en relief la situation difficile des élèves haïtiens décrite plus haut, le Bureau des études a consenti, sous l'initiative de madame Ghislaine Godbout à collaborer à la mise sur pied du Projet haïtien.

À cet effet, plusieurs institutions recevant des immigrants furent visitées. On en était arrivé à la conclusion qu'aucun de ces milieux ne convenait à la clientèle visée. Les arguments-forces qui

sous-tendent cette appréciation s'articulaient autour des points suivants:

- les structures existantes exigeaient des étudiants un fort degré d'autonomie, donc ne pouvaient leur offrir l'encadrement nécessaire;
- les couleurs pédagogiques s'avéraient inadéquates;
- le personnel en place, bien que sensible à cette problématique, ne semblait pas habilité à répondre immédiatement à ces nouveaux besoins;
- la dimension socio-culturelle qui émergeait déjà comme une condition fondamentale de réussite ne pouvait être traitée que par des gens du milieu.

Pour l'essentiel, il n'existait nulle part de structures toutes faites et adéquates pour la population-cible; c'est alors que les concepteurs du projet ont eu l'heureuse idée de penser à une nouvelle école, un nouveau centre, le CREP, qui, gagné à l'idée a vite fait de soutenir la démarche et d'établir les aménagements nécessaires pour que le projet prenne son envol.

2.2 Objectif général

- Revaloriser la culture haïtienne dans le but de renforcer la personnalité et l'esprit d'appartenance de chacun.
- Développer ou augmenter, selon le cas, la capacité de communiquer en français.
- Développer l'autonomie de ces élèves de manière à leur permettre de s'intégrer à la société québécoise.
- Offrir aux élèves dont les acquisitions scolaires sont insuffisantes une formation globale.
- Offrir aux élèves se situant au niveau de la formation de base (alpha) et au début du secondaire la possibilité de

poursuivre leur formation jusqu'au troisième secondaire, en vue de l'obtention du diplôme de 5e secondaire.

D'où viennent ces étudiants?

Directement d'Haïti, en passant parfois par le service d'accueil de la CECM ou directement par les familles ou organismes communautaires. Les autres nous sont référés par les polyvalentes.

L'admission peut, en principe, se faire en tout temps, mais il est important de tenir compte de plusieurs facteurs dont l'urgence, l'impact sur le groupe/classe, les places disponibles et, bien sûr, la nécessité de répondre à la clientèle visée par le Projet.

Le financement est assuré selon les normes régulières de financement associées aux activités de formation générale du ministère de l'Éducation du Québec. Donc, par le fait même, conforme et soumis aux mêmes exigences que dans tous les autres centres pour adultes.

Les élèves choisissent de venir s'inscrire au CREP. Ce doit être un choix conscient et affirmé.

Il faut réaliser qu'au coeur de notre réussite se situe l'enseignant et plus précisément l'enseignant dans sa relation avec l'élève.

Quelle que soit la qualité des programmes, quelle que soit la pertinence des instruments didactiques, l'enseignement se doit d'être une rencontre entre deux personnes, l'une dont le métier est **d'accompagner** et de **croire** en l'éducabilité de l'apprenant, l'autre, celui de s'engager dans les tâches d'apprentissage qui le conduiront bien au-delà de la réussite, en fait, au-delà de lui-même.

L'enseignant doit donc accepter de s'engager dans une équipe, accepter par ricochet la présence critique d'autres partenaires soucieux de qualité éducative. Engagement qui comprend la volonté d'impliquer, d'informer, de s'associer les parents dans ce processus de développement, de formation.

Le créole est utilisé, au besoin, comme véhicule, comme langue d'appoint pour faciliter l'intégration, la compréhension et le transfert des apprentissages.

Intégration veut dire aussi contacts avec d'autres, partage, connaissance. Malgré la difficulté de pouvoir se jumeler à d'autres écoles, des compétitions sportives permettent de développer une certaine fierté et une certaine appartenance à l'école.

Toute une gamme d'activités socio-culturelles sont offertes et planifiées en début d'année: 82 élèves d'origine haïtienne fréquentent le CREP. Quand ce groupe constitue 90% des élèves desservis par l'école, doit-on crier au ghetto? C'est un choix calculé, positif sans les aspects négatifs du ghetto. Plusieurs élèves traversent une crise d'identité. Comment s'ouvrir harmonieusement à la culture d'accueil si je suis coupé de mes racines?

Nous, les Québécois, sommes coincés par notre problème d'identité nationale. Nous avons peur des différences, de là notre tendance à vouloir nous protéger. Les jeunes ont besoin de se reconnaître, de se retrouver avant de s'ouvrir à autre chose.

Le projet a ses limites. Il n'est pas la solution miracle, mais les élèves réussissent.

Nous ne formons pas un groupe d'élèves de deuxième catégorie; au contraire, nos élèves sont identifiés, reconnus là où

ils passent: ils créent leurs propres entreprises, ils terminent leur secondaire, on les retrouve au CÉGEP, à l'université.

À l'école, ils sont beaux, ils sont calmes, ils sont désireux d'apprendre à être, avides de savoir.

Je voudrais vous laisser là où j'aurais dû commencer, sur une réflexion de Philippe Meirieu qui pourrait à la fois se lire comme une conclusion et une invitation à l'action:

> «*L'action naît de la rencontre d'une personne, animée elle-même d'une passion et susceptible de la faire partager. La passion de l'élève... quand il sent l'enseignant se passionner devant lui, avec lui, s'impliquer dans le savoir qu'il transmet... Seule la conviction est contagieuse, seul le savoir habité par une personne, incarné dans une histoire, vivant dans les chemins de sa découverte, a quelque chance de susciter le désir d'apprendre*». (Meirieu P. L'École mode d'emploi. Des «*méthodes actives*» à la pédagogie différenciée. Paris, ESF, 1992).

Références

1- Ravary, Viateur. Situation des jeunes Haïtiens dans les écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.), Rapport Ravary, 3 mai 1977.

2- Rapport de la table de concertation sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire, Service de l'adaptation, Montréal, 1979.

3- Chancy, Max. L'école québécoise et les communautés culturelles, Direction du ministère de l'Éducation, janvier 1985.

4- Pierre-Jacques, Charles. Le jeune Haïtien et l'école québécoise, Centre de recherches caraïbes, Université de Montréal, 1987.

RECOMMANDATIONS DE L'ATELIER II

2.1 Tenir compte de la diversité ethnique et assurer un cours d'histoire du pays d'origine au niveau primaire pour les néo-Québécois.

2.2 Suggérer aux entreprises haïtiennes de financer des projets (par exemple, le Projet alternatif).

2.3 Recommander aux organismes communautaires (volets psycho-sociaux), de travailler en partenariat avec le Projet alternatif.

2.4 Multiplier les occasions de rencontre entre les différents niveaux : primaire, secondaire et CÉGEP afin d'examiner les difficultés rencontrées et de proposer des solutions.

2.5 Insister auprès du ministère de l'Éducation pour toute aide nécessaire en désignant un organisme pour représenter la Communauté haïtienne.

2.6 Mettre sur pied des programmes de prévention adéquats financés par les ministères concernés sous la coordination des différents organismes psycho-sociaux et pédagogiques.

2.7 Concevoir une forme de participation politique de la Communauté haïtienne - Étant donné que le gouvernement ne répond qu'aux groupes de pression - La représentation ethnique est nécessaire aux instances décisionnelles pour la réalisation d'un tel projet.

2.8 Acheminer les projets d'écoles au "Bureau d'appui" aux jeunes en vue d'impliquer les différents ministères, car le MCCI seul n'y arrivera pas.

2.9 Favoriser dans les différentes écoles et collèges à forte concentration ethnique l'embauche de personnels multi-

ethniques représentatifs de la variété ethnique de la clientèle.

2.10 Adapter les ouvrages pédagogiques à la réalité multiculturelle et multiraciale.

2.11 Publiciser les projets en cours et certaines activités de l'AEHQ pour les jeunes enseignants et les stagiaires.

2.12 Impliquer l'AEHQ dans les projets alternatifs.

2.13 Adapter les ouvrages pédagogiques à la réalité multiculturelle et multiraciale.

2.14 Élaborer des projets alternatifs spécifiques et réalisables.

ATELIER III

ENSEIGNANTS, ENGAGEMENTS ET RESPONSABILITÉS

Intervenants:

- Émile OLLIVIER, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal;
- Hubert LEWIS, professeur à la CECM;
- Georges KAVANAGH, un jeune d'origine haïtienne.

Questionnements: Formation et préparation des enseignants. Degré de sensibilisation à la problématique de l'intégration. Attentes des différentes composantes de la société quant au comportement des enseignants. Étendue et limites de leur engagement; responsabilités à la fois morales et professionnelles.

Animatrice: Marie-Antoinette Nonez
Secrétaire: Rony Jean-Gilles

INTÉGRATION DES JEUNES QUÉBÉCOIS D'ORIGINE HAÏTIENNE

Georges KAVANAGH,
étudiant et animateur de radio

Avant de commencer, je voudrais simplement dire que les opinions que je vais exprimer au cours des prochaines minutes ne reflètent pas l'opinion de la majorité des jeunes. En tant que jeune universitaire québécois d'origine haïtienne, je suis très flatté qu'on m'ait demandé de venir aujourd'hui donner mon point de vue sur ce que l'Association des enseignants haïtiens du Québec peut faire pour améliorer les relations entre nous, c'est-à-dire, étudiants et étudiantes et la société québécoise. Ou quels genres d'outils l'Association peut mettre à notre disposition, pour nous permettre de mieux nous adapter aux réalités actuelles.

En ce qui a trait aux méthodes ou démarches favorisant une meilleure adaptation des jeunes, je les ai divisées en deux grandes catégories. En premier lieu, il faut que l'Association se concentre sur la réalité du marché du travail et, en deuxième lieu, s'applique à développer un sentiment d'appartenance au Québec.

En ce qui concerne la réalité du marché du travail, je pense qu'il faut d'abord briser le mythe des trois emplois prestigieux: médecin, avocat et ingénieur. Le développement de la technologie et, en particulier, l'évolution de l'informatique sont en train de provoquer des changements très importants dans notre société. Le marché du travail montre déjà des signes de cette évolution.

L'obtention d'un emploi sans une formation en informatique est très rare. Il faut également se dire que tous les jeunes n'ont pas le courage d'étudier de longues années, les études universitaires exigeant beaucoup de sacrifices; on doit réaliser beaucoup de travaux de recherche, beaucoup de lectures. Bref, ce n'est pas facile, il faut vouloir... Il faut dire à ces jeunes qu'ils peuvent être de très bons techniciens et que tout ce qu'ils veulent faire doit être bien fait.

Il faut briser ce mythe, car de nos jours on parle de carrières de pointe; des carrières qui offrent de nombreuses possibilités d'emploi. Je vais vous donner un exemple. La survie de la population du globe à l'approche de l'an 2 000 dépend grandement des progrès qui seront faits dans le secteur agro-alimentaire. La population mondiale augmente sans cesse, certains prétendent qu'au carrefour du XXI^{e} siècle elle atteindra les sept milliards.

Donc, il va falloir nourrir tout ce monde-là, d'où la nécessité de trouver de nouvelles façons pour favoriser la production de denrées indispensables à l'humain. Seulement au Québec, on exporte plus d'un milliard de dollars par année en produits laitiers, viande, poissons, légumes, charcuterie, fromages. En général, l'agro-alimentaire offre des milliers d'emplois.

Je peux vous citer également le domaine des transports qui constituera un secteur de pointe surtout dans la conception, la fabrication et l'exploitation des systèmes modernes de transport maritime, aérien, routier ou sur rails. Appartiennent également à cette catégorie l'environnement, l'électrotechnique, la biotechnologie, les techniques de gestion industrielle, etc.

Mais que peut faire l'Association pour aider les jeunes? Je pense personnellement qu'il faudrait implanter un système d'orientation adéquat dans différentes institutions où se trouvent un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants québécois d'origine haïtienne, avec la collaboration de certains organismes oeuvrant dans le milieu québéco-haïtien et de celle des institutions, bien entendu. Également, l'Association peut organiser des séances d'information sur des carrières en collaboration avec ces organismes.

Lorsque je parle de sentiment d'appartenance au Québec, je pense que c'est là une facette importante de notre évolution en tant que pionniers, c'est-à-dire en tant que membres de la première vague des Haïtiens arrivés au Québec vers les années 60.

Le colonisateur fait partie de la deuxième vague d'immigration haïtienne au Québec, vers les années 70. Il est venu soit pour s'installer temporairement, soit définitivement. Quelle que soit la raison de son départ d'Haïti, il est toujours là et je ne crois pas qu'il repartira.

Le colon ou descendant des deux premiers, c'est un Québécois d'origine haïtienne. Son cas est particulier, compte tenu de sa double identité, ce qui fait de lui un hybride ou un être qui vit dans deux cultures, d'où son nom : individu de la troisième culture de la troisième génération.

Pour moi, ces termes ne sont pas péjoratifs, ils sont au contraire valorisants: je peux être fier de mes origines, parce que ces Haïtiens utilisaient leurs capacités d'adaptation au maximum; je connais mon identité, donc, je m'accepte. Enfin, ces termes signifient que je n'éprouve pas de difficultés d'adaptation, mais

plutôt la difficulté de trouver ma place dans la société d'accueil, un contexte où l'on a tendance à m'effacer.

Le sentiment d'appartenance fait en sorte que si je veux réussir, je dois trouver ma place ou la créer dans cette société... Le sentiment d'appartenance au territoire du Québec est important pour moi, car je me dis que si mon groupe d'origine et moi voulons acquérir un pouvoir, il faut que le Québec devienne nôtre.

Je crois que c'est grâce à ce sentiment que nous parviendrons à nous créer une place dans la société québécoise. On peut expliquer l'exode des bacheliers québécois d'origine haïtienne vers ce que j'appelle "l'illusion de la ruée de l'or" par un échec à ce niveau. Bon nombre de mes amis qui sont partis ou qui veulent partir donnent pour la plupart la même excuse: « Il n'y a rien pour moi ici».

Je crois personnellement que l'Association devrait entreprendre des démarches publiques qui viseraient à montrer l'apport des Québécois d'origine haïtienne. Elle pourrait présenter des capsules historiques dans des émissions de radio.

J'ai parlé des réalités du marché du travail, de l'égalité des chances pour nous dans l'emploi et de l'inégalité de l'offre et de la demande dans ce domaine, parce que dans une société où on parle de carrières de pointe dans l'agro-alimentaire, l'aérospatial, l'environnement, l'informatique, les transports, etc., ce serait très intéressant de retrouver plus de Québécois d'origine haïtienne dans ces domaines.

J'ai également parlé du sentiment d'appartenance parce que le Québec est notre "pays". Et ceux qui croient que c'est Haïti devraient retourner là-bas, parce que je ne comprends pas ce qu'ils font ici. Peut-on vraiment éprouver un sentiment d'appartenance en pensant tout le temps à retourner en Haïti? Ici, il y a de très nombreuses opportunités, il faut les saisir, car personne ne fera rien pour nous. L'avenir, c'est l'aujourd'hui qui avance chaque jour.

Référence

Milot, Guy. "Des carrières de pointe, à l'approche de l'an 2000", Québec-Amérique.

LES ENSEIGNANTS ET LEURS RESPONSABILITÉS

Hubert LEWIS,
professeur à la CÉCM

Enseignant à Montréal dans une école pluri-ethnique (12% des élèves sont d'origine haïtienne), je dois reconnaître que la coexistence entre les diverses cultures est préoccupante, mais n'a pas dégénéré, à ce jour, en conflit aigu. Or, cette harmonie est la clé de tout autre progrès substantiel. Sans un climat de confiance entre jeunes et moins jeunes, rien ne peut être accompli sur le plan scolaire et, par, conséquent, professionnel. Les moyens d'établir ces liens harmonieux entre les adolescents eux-mêmes restent encore à inventer, mais je dois préciser qu'il en serait de même si le milieu où j'oeuvre était aussi homogène qu'il l'est ailleurs, au Québec.

On note, en effet, l'existence de tiraillements, voire de violence, là où une communauté est issue d'une même souche, ce qui m'a toujours convaincu que les problèmes sont d'abord des problèmes liés à des intérêts économiques divergents, chapeautés par des classes sociales opposées. J'ai enseigné pendant 35 ans à de jeunes Québécois et côtoyé des enseignants "de souche" dont les préjugés les uns à l'égard des autres n'avaient rien à envier aux stéréotypes à l'égard des nouveaux Québécois. Un exemple suffira. L'enseignant demande à ses élèves, en classe, de former de petites équipes, librement, à l'occasion d'un travail collectif. Nous voyons dès lors les élèves s'associer par affinités et exclusions, ce qui tient

compte du talent, de l'intérêt pour ce travail, des relations de camaraderie, de la division sexuelle et, pourquoi pas, ethnique. Mais aucun de ces traits n'est suffisant en lui-même pour constituer le fondement de chaque équipe. Il en est de même dans les activités sportives où on aurait tort d'identifier l'ethnicité comme l'élément perturbateur de l'entraide et de l'esprit sportif. Donnez un ballon à des jeunes, donnez-leur un lieu d'expression convenable, occupez en somme leurs loisirs (au lieu de les faire végéter le midi, des heures durant !) et vous les verrez, spontanément, unir leurs forces pour vaincre l'équipe adverse. Le miracle a lieu chaque fois; ils oublient leurs différences à l'intérieur de l'équipe, les cultures fusionnent au moins le temps d'une partie! Et c'est à l'enseignant de manifester ce talent de rassembleur, c'est à l'adulte de créer sans cesse ces îlots de communication qui deviendront ensuite des archipels de collaboration, puis le village planétaire de demain. Mais, en attendant, ce sont les adultes, bien plus que les jeunes, qui sont les freins de cette communauté inter-ethnique.

En bref, il existe une réalité incontournable, nullement honteuse: c'est la difficulté de fondre diverses cultures d'origine, ce qui implique effort et intelligence. Trop de personnes se croient racistes ou ethnophobes, alors qu'elles vivent simplement des difficultés d'adaptation culturelle.

Parmi les activités concrètes que j'ai eu le bonheur d'expérimenter, avec à l'esprit cette préoccupation de rapprochement culturel, il y a celles qui se vivent en classe, durant un cours, et celles que l'enseignant peut mener lors d'événements parascolaires : excursions, activités théâtrales ou musicales, rencontres sportives, visites culturelles, discussions, fêtes, danses, etc. J'enseigne personnellement l'histoire, matière privilégiée s'il

en est une, et je m'efforce d'effectuer cet élargissement des horizons. Mais l'histoire comporte néanmoins la difficulté de rendre signifiants des événements nationaux, donc localisés, vieux de quelques siècles au surplus. Encore là, c'est l'incompréhension spatio-temporelle, et non pas le particularisme national, qui amène le plus de résistance et de barrage chez l'élève. Ainsi, l'inexpérience de nos jeunes urbains dans des domaines tels que l'agriculture, la pêche et la chasse, la production industrielle et le commerce, la finance et la navigation, fait en sorte que l'élève, de quelque communauté culturelle qu'il soit, trouve pénible et rebutant de se représenter mentalement la vie du coureur de bois ou du pionnier paysan du XVII[e] siècle. Il est évident que la difficulté n'est pas moins grande pour le jeune néo-Québécois fraîchement arrivé de Port-au-Prince, mais on aurait tort d'amplifier les difficultés pour celui-ci, chacun des élèves, d'où qu'il origine, regardant en même temps ... "Dallas" ou "La loi de Los Angeles"!

C'est à l'enseignant, je crois, de jeter des ponts sur le vécu de chacun, de tenter un parallèle entre le maïs et la canne à sucre, la mer des Antilles et le Golfe du St-Laurent, le sort fait aux Amérindiens et celui fait aux Antillais, il y a cinq siècles, l'artisanat et la grande industrie robotisée, etc.

Mais les activités dites "parascolaires" offrent également des occasions de convergence culturelle. J'ai effectué des excursions au Nouveau-Québec, à New York et ailleurs, en compagnie d'adolescents de Rivière-des-Prairies. Imaginez le choc culturel chez des Inuits et des Haïtiens logeant sous un même iglou, à -30^0 C, puis visitant le parc d'amusement de "La Ronde", un mois plus tard ! Des expériences semblables valent plus que des centaines d'heures de cours.

Je terminerai en évoquant ce qui est, à mon avis, le plus grave souci de l'heure, la source probable de tous les conflits ethniques et autres: les perspectives d'emploi, extrêmement problématiques, pour les jeunes de toutes conditions et origines. C'est devenu un lieu commun que d'expliquer le taux de chômage ahurissant par la sous-scolarisation de nos jeunes et le peu de motivation de leur part. Et si cette argumentation n'était qu'un leurre? Si cette situation n'était pas la cause, mais plutôt l'effet du marasme? Et si les groupes les moins scolarisés, parmi lesquels plusieurs immigrants, étaient les victimes d'une "rationalisation" des emplois (euphémisme pour : raréfaction organisée) ? Si telle est la réalité, il faut le proclamer avec force. Il faut éviter, de toute urgence, que les fabricants d'opinion maquillent une crise structurelle en crise culturelle et, pourquoi pas, en crise de xénophobie. Il faut faire en sorte que nous tous, Québécois de la diaspora et Québécois d'origine, ne soyons pas victimes du fascisme grandissant qui secoue l'Europe et d'autres continents, et que ce fascisme ne trouve pas, ici, le terrain fertile à toutes les animosités aveugles.

QUATRE PROPOSITIONS POUR LA FORMATION DES MAÎTRES EN MILIEU SECONDAIRE

Émile OLLIVIER,
professeur à l'Université de Montréal

Une triple crise menace actuellement la fonction enseignante. D'abord, une crise des idéologies de référence, telles que le marxisme, le structuralisme, le fonctionnalisme, le personnalisme. Naguère, on pouvait puiser dans ces idéologies, des balises pour notre pratique. Aujourd'hui, elles sont en crise, se sont même effondrées, dans les pays industriels avancés.

De plus, cette crise a engendré une crise des systèmes d'explication et de prévision. Actuellement, nous faisons face à d'énormes difficultés pour essayer de trouver des modèles qui contiennent l'ensemble de la réalité et qui, en même temps, nous permettent de prédire ou de prévoir un certain nombre d'activités: qu'on songe par exemple à la complexité des problèmes théoriques et pratiques à affronter pour penser et réaliser un cursus scolaire qui prend en compte le pluralisme ethnique.

Enfin, une crise des pratiques professionnelles. Dans nos sociétés, le travail constituait un des piliers essentiels de l'identité. Aujourd'hui, le travail lui-même est en crise: les sociétés industrielles étant en constante mutation, l'individu se voit obligé d'envisager plusieurs carrières successives au cours de sa vie. Le travail professionnel n'est donc plus la référence obligée dans la construction de l'identité. Cette mutation dans les postes de travail,

l'informatisation, la robotisation entraînent, dans la communauté haïtienne, une disqualification (discrimination, racisme, exclusion); elle est touchée plus durement par la conjoncture.

Cette triple crise ne saurait ne pas avoir de repercussion dans l'enseignement. De là, la question de la formation est un problème de taille, car si on forme des gens c'est pour qu'ils trouvent des emplois correspondant à leur formation. D'où la nécessité de trouver des modèles et des contenus qui permettent l'insertion dans une société de plus en plus complexe.

Comment former des maîtres dans une société en perpétuelle mutation où les carrières et les professions sont marquées du sceau de l'instabilité? Cette question s'avère encore plus épineuse quand on prend en compte des problèmes beaucoup plus spécifiques à notre métier d'enseignant: 1) L'angoisse et le désarroi qui traversent les enseignants face à la détérioration de leurs conditions de travail et leur situation d'appauvrissement accéléré; 2) la représentation négative du public; 3) la dévalorisation et l'érosion de la profession.

Cette situation particulière entraîne une mutation de leur identité professionnelle puisque de conseillers et de guides, ils sont devenus des gérants d'apprentissage. Il faut ajouter à cela l'entrée en jeu de la variable ethnicité. Dans le cadre de ce colloque, cette variable est assez importante pour qu'elle retienne notre attention.

Après réflexion, on pourrait dire qu'il y a deux conceptions de l'ethnicité: certains pensent qu'elle est donnée une fois pour toutes. Il s'agit là d'une conception essentialiste qui enferme les individus dans une tradition, des normes, des cultures, des

valeurs... D'autres croient que l'identité est une construction historique, une suite de "placements, déplacements, replacements." Dans ce sens, on n'a jamais fini de construire son identité. Cette dernière conception nous apparaît plus féconde. Par exemple, une compréhension des Haïtiens qui vivent à Montréal passe à la fois par la remontée vers leur origine, l'analyse de leur type d'insertion dans la société québécoise, la prise en compte de leurs projets et de leurs aspirations. On a donc affaire à un processus dynamique complexe.

Dans le domaine de la formation des maîtres, cette question n'est pas facile à manier. Il y a une sorte "d'entre-deux" que nous, Haïtiens, nous traînons et traînerons longtemps encore, surtout, quand on observe, la résurgence et la perdurance de l'ethnicité dans les sociétés contemporaines.

La formation des enseignants doit prendre en compte ce processus dynamique. Le problème devient alors de fournir aux futurs enseignants des outils pouvant leur permettre de sortir de l'ethnocentrisme et, pour reprendre l'expression de Michel Foucault, de "se dépendre de soi-même". Le temps manque ici pour un développement en profondeur de ces questions. Nous nous contenterons de faire quatre (4) propositions que les responsables du colloque pourraient acheminer par devant la Commission de réforme pour la formation des maîtres du secondaire.

Première proposition

Il faudrait articuler la formation des enseignants sur la globalité de la situation des sociétés modernes. Or, ce qui caractérise ces sociétés, c'est le pluralisme culturel, l'ouverture sur

d'autres cultures. Cette question nous paraît capitale puisqu'elle repose sur un axe central: la question de la Démocratie.

Deuxième proposition

Il faudrait préparer les futurs enseignants à exercer leur métier en ayant pleinement conscience que ce métier est en pleine mutation, donc leur fournir les outils qui leur permettraient d'interpréter les contextes socio-économiques dans lesquels ils vivent et oeuvrent, d'analyser l'histoire individuelle et collective des enfants avec lesquels ils sont en contact, prendre en compte leurs attentes individuelles.

Troisième proposition

Il faudrait faire en sorte que le futur enseignant acquière une telle maîtrise théorique et pratique qu'il soit amené à produire lui-même ses propres théories d'action. Il n'y a pas de recette dans ce métier. La formation de l'enseignant devrait le rendre apte non seulement à construire petit à petit sa propre théorie d'action, mais à la remettre continuellement en question, selon les types d'étudiants auprès desquels il intervient.

Quatrième proposition

En ce sens, la formation des maîtres n'est jamais un aboutissement mais un processus permanent de production de savoir pédagogique. Longtemps on a pensé que l'école dispensait un savoir objectif. Aujourd'hui, on s'aperçoit que l'école dispense au moins quatre types de savoir:

- Des savoirs opératoires (instruments qui permettent d'appréhender la réalité tels que: lire, écrire, calculer);
- Des savoirs d'opinion;
- Des savoirs d'information;
- Un savoir scientifique.

En conclusion, dans un monde en profonde mutation, où les carrières et professions sont en crise, où l'identité est en constante reconstruction, face à ces quatre savoirs la posture de l'enseignant n'est plus la même, la participation de l'étudiant non plus. Il faut préparer les jeunes à vivre dans une société démocratique, en tant que citoyens. La citoyenneté n'est pas une notion juridique uniquement. C'est la participation concrète et véritable au développement d'une collectivité. C'est travailler dans une langue, développer un sentiment d'appartenance. Le jeune Haïtien souvent a tendance à dévaloriser sa culture d'origine. Sachant qu'il restera au Québec, il désire s'assimiler et le fait en ignorant ou en rejetant sa propre culture ou en adoptant une culture d'emprunt. Il ne s'agit pas d'inculquer à nos jeunes Haïtiens vivant ici un sentiment outrancier de nationalisme. Mais on ne peut s'intégrer si l'on ne connaît pas bien son origine. Aimé Césaire disait: "*Quand je ne sais pas où je vais, je me souviens d'où je viens*".

RECOMMANDATIONS DE L'ATELIER III

3.1 Augmenter le temps alloué aux professeurs et multiplier les occasions de rencontre après les cours afin d'organiser des activités avec les élèves.

3.2 Informer les parents sur le fonctionnement des classes d'accueil, sur les raisons d'une évaluation, sur le fonctionnement de l'école en général et sur le système scolaire du Québec.

3.3 Intéresser les professeurs à participer aux activités sportives.

3.4 Valoriser les jeunes beaucoup plus dans les cours que dans les activités parascolaires.

3.5 Encourager les jeunes à intervenir dans la solution des problèmes (par exemple: discipline, évaluation, activités en classe). Encourager chez eux une «éthique de la discussion».

3.6 Encourager les jeunes d'origine haïtienne à s'orienter dans des domaines leur offrant une porte de sortie; planifier des séances d'information sur les carrières.

3.7 Promouvoir et valoriser une éducation interculturelle à l'intérieur comme à l'extérieur des cours.

3.8 Préparer les jeunes à vivre dans la société comme citoyens qui participeront concrètement et véritablement au développement de cette société.

3.9 Entreprendre des démarches publiques pour mieux faire ressortir les talents des jeunes Québécois d'origine haïtienne à travers différents canaux de communication.

3.10 Participer aux réunions des commissaires et les questionner sur le devenir des jeunes après leurs études:

sensibiliser les parents sur leurs forces, leurs responsabilités; les encourager à exercer des pressions sur les pouvoirs publics et les autorités scolaires.

3.11 Offrir une formation de base préalable aux enseignants afin qu'ils aient une ouverture sur les autres cultures.

3.12 Former l'enseignant à devenir un tuteur psycho-socio-éducateur; le conscientiser aux réalités d'un métier en pleine mutation.

3.13 Essayer d'adapter une partie de la culture d'origine à la société d'accueil, l'assimilation n'étant pas possible.

3.14 Chercher à briser le mythe des trois emplois prestigieux, à savoir: médecin, avocat et ingénieur.

3.15 Envisager un système de collaboration entre les industries et les institutions scolaires.

3.16 Déposer un mémoire auprès de la Commission de réforme de la formation des maîtres au ministère de l'Éducation afin qu'il puisse inscrire dans ses préoccupations et dans son calendrier de travail les questions abordées au colloque.

3.17 Contribuer à la revalorisation de la profession d'enseignant.

3.18 Créer nos propres écoles en mettant des structures en place.

3.19 Produire un éventail plus large de matériels didactiques créés par des Haïtiens. Entreprendre des démarches auprès du ministère de l'Éducation en vue de la reconnaissance du matériel pédagogique réalisé par des enseignants d'origine haïtienne.

ATELIER IV

LES PARENTS D'ORIGINE HAÏTIENNE FACE À L'INTÉGRATION

Intervenants:

- Marie-France BÉLAIR, enseignante de maternelle, représentante interculturelle, école Maisonneuve, CEPGM
- Louise SARRAZIN, enseignante ressource affectée à l'interculturel et responsable des relations avec les parents, CEPGM
- Bergman FLEURY, conseiller interculturel (agent de liaison), CECM
- Martine FAUSTIN, jeune étudiante en travail social au collège Marie-Victorin

Questionnements: La fonction de parent et ses différentes facettes. Les défis majeurs que doivent relever les parents de minorités culturelles. Sont-ils bien préparés à affronter ces défis ? Analyse des conflits de valeurs. Comment établir une «relation d'aide» avec des parents en difficulté ? Définition de différents ordres et niveaux de responsabilité.

Animatrice: Évelyne Brédy
Secrétaire: Fred Doura

LES PARENTS HAÏTIENS ET L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Bergman FLEURY,
Agent de liaison à l'école
Louis Joseph Papineau

En abordant la question du rôle des parents dans le processus d'intégration des jeunes Québécois d'origine haïtienne, trois (3) questions me viennent à l'esprit:

1- Les parents d'origine haïtienne sont-ils devenus eux aussi des Québécois?
2- Quelles sont les responsabilités des parents des jeunes de la communauté haïtienne de Québec?
3- Comment ces parents assument-ils leurs responsabilités quant à l'intégration scolaire?

Pour bien situer notre analyse, nous devons utiliser une définition précise de l'intégration socio-culturelle voulue pour les jeunes Québécois d'origine haïtienne et pour leurs familles.
En effet, il s'agit d'une intégration interculturelle équivalant à un processus progressif de participation à part entière des familles d'origine à tous les secteurs de la vie et de l'évolution de la société québécoise. Cette intégration-participation suppose que la société québécoise accepte ces jeunes (et leurs parents) avec leur apport social, économique et culturel et que les familles haïtiennes s'organisent elles-mêmes de manière à prendre leur place de

citoyen actifs à tous les niveaux de décision et de production du Québec.

Cette définition de l'intégration interculturelle oriente la première question concernant l'identité ethnoculturelle des parents d'origine haïtienne. Le cadre de cet atelier ne nous permet pas d'élaborer longuement sur la complexité de la situation des adultes partagés entre leur identité haïtienne et leurs difficultés d'adaptation à la société d'adoption. Toutefois, je dois signaler que si ces difficultés influencent négativement l'intégration des parents, leurs conséquences sur les enfants sont probablement au moins aussi entravantes. Cependant, l'observation de plusieurs parents de la communauté haïtienne nous révèle que leur participation très active et leur engagement dans la société québécoise ne sont pas en contradiction avec leur identité d'origine vécue à travers la solidarité avec Haïti.

Accompagner et aider les jeunes dans leur démarche d'intégration socioculturelle supposent que les parents assument leurs responsabilités d'éducation dans un contexte difficile d'insertion à une société différente de leur milieu d'origine. La variété de ces nombreuses responsabilités compliquées par les chocs culturels vécus par les parents haïtiens transforme celles-ci en importants défis à relever avec peu de ressources et sous la pression constante de l'évolution rapide des enfants.

Il est évident que les motivations de l'aventure migratoire accordent une place prioritaire aux responsabilités de sécurité matérielle et d'éducation scolaire au point d'imposer tous les sacrifices devant garantir une réussite familiale quant à ces aspects de l'intégration. Cependant, les principales causes de migration de la grande majorité des parents haïtiens (pauvreté et répression

politique) ne les préparent pas à identifier et à gérer les chocs culturels qui heurtent leurs valeurs familiales, sociales, morales et spirituelles. Ils font en même temps que leurs enfants, souvent nés au Québec, l'apprentissage de pratiques diverses: respect des droits démocratiques à l'intérieur et hors de la famille, résolution de problèmes de discrimination, utilisation de services publics d'une société de consommation industrialisée, préservation de valeurs culturelles haïtiennes en communauté ethnique minoritaire, participation à la vie politique d'une société multiethnique bouleversée par des enjeux d'un projet collectif à définir, et ajustement continu des capacités individuelles de production par l'instruction à travers des activités variant de l'alphabétisation à la formation universitaire.

Par conséquent, si dans certains domaines les parents assument parfaitement leur rôle de modèles d'intégration socioculturelle, ils ont beaucoup de difficultés à aider leurs jeunes à trouver une harmonie entre les projets familiaux des aînés et les difficultés que doivent surmonter leurs enfants pour prendre leur place de citoyens à part entière du Québec.

Prenons l'exemple de l'intégration au milieu scolaire. La réalité de la vie dans les écoles québécoises révèle comment les parents d'origine haïtienne tiennent à demeurer sévères quant au respect des valeurs éducatives et de la fréquentation scolaire. Face à un système éducatif qu'ils ne connaissent et ne comprennent pas assez, ils sont complètement débordés par des réalités qu'ils ne contrôlent pas suffisamment pour discuter avec leurs enfants des comportements plus adéquats, voire même pour leur proposer des modèles de solutions. Confrontés à des questions pratiques d'activités scolaires, d'interprétation de bulletins, de choix de cours, d'orientation professionnelle, de résolution de conflits entre

jeunes ou entre élèves et adultes de l'école, la majorité des parents sont incapables d'aider leurs enfants. Cette incapacité et le complexe d'incompétence qui en découle ne signifient pas une quelconque irresponsabilité des parents d'origine haïtienne. Et c'est une situation semblable qui se présente dans les cas, problématiques de relations sociales interethniques, d'autonomie et travail des jeunes et de délinquance juvénile. Dans tous ces cas, les parents se réfèrent normalement à leurs propres valeurs éducatives et sociales qu'ils ont de la difficulté à traduire efficacement par des comportements que leurs enfants accepteraient comme modèles réduits.

En conclusion, je voudrais rappeler que l'intégration est un assez long processus. Cependant, les bases de référence des parents pour assumer leurs responsabilités d'éducation sont des valeurs humaines jugées suffisamment positives pour les convaincre de lutter contre l'assimilation socio-culturelle de leurs enfants. De plus, l'intégration-participation interculturelle des jeunes d'origine haïtienne ne peut être réalisée en les isolant de leurs familles. Nous ne pouvons pas espérer une insertion harmonieuse des jeunes d'origine haïtienne en dehors d'une approche globable qui implique toutes leurs familles dans un processus de résolution des difficultés de chocs culturels et de changements de la société québécoise enrichie par l'apport des parents et enfants venus d'Haïti. En pratique, il s'agit pour le Québec de reconnaître et de respecter les responsabilités parentales des familles d'origine haïtienne avec leurs valeurs positives, et de les aider à s'harmoniser avec un projet de société où les jeunes Haïtiens québécois doivent poursuivre sans complexe leur projet de réussite migratoire dans une perspective de pleine appartenance au Québec et au pays d'origine.

LES PARENTS DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Louise SARRASIN,
Marie-France BÉLAIR,
Enseignantes à l'École Maisonneuve
de la C.E.P.G.M.

Depuis quelques années, le milieu de l'éducation montre une préoccupation grandissante pour l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. Enseignants et parents ont pris conscience que la tâche d'éduquer un enfant s'est complexifiée. L'école a dû faire face aux nombreux changements engendrés par la diversité des modèles parentaux, des vécus culturels, des expériences liées à l'immigration. Les tendances sociales et les valeurs ont pris un virage qui exigeait un rajustement. L'importance d'établir un partenariat entre la famille et l'école dans l'intérêt de l'enfant s'est imposée. En tant que professionels de l'éducation, nous devons faciliter l'engagement des parents dans l'école de leurs enfants. Fortes de cette conviction, nous avons adopté des mesures destinées à valoriser le parent dans son rôle d'éducateur. Étant enseignantes dans un milieu socioéconomiquement faible, nous avions à redonner confiance aux parents qui avaient vécu une expérience plus ou moins heureuse avec l'école.

La démarche sur laquelle nous nous sommes appuyées partait du concept d'"**empowerment**" plus ou moins bien traduit en français par le terme d'appropriation parentale, conçu par le

département d'écologie humaine de l'Université de Cornell dans l'État de New-York.

Lorsqu'on parle d'appropriation, on fait référence au processus par lequel les parents s'approprient les compétences qu'ils utilisent dans leurs efforts pour soutenir le développement de leurs enfants avec d'autres personnes.

1) L'appropriation implique un changement, requiert du temps et exige de la compréhension de la part de l'environnement (**forces externes, univers social**) dans lequel évoluent l'enfant et sa famille. C'est un processus coopératif qui ne devrait pas être menaçant pour les autres; s'approprier ses compétences, ce n'est pas nier les compétences des autres.
2) Soutenir le mouvement d'appropriation des parents, c'est manifester une **reconnaissance inconditionnelle et positive** de la fonction très importante qu'ils remplissent.
3) Pour plusieurs parents, s'approprier du pouvoir demande d'abord qu'ils modifient la **perception (vision)** qu'ils ont d'eux- mêmes.
4) Avec le temps, l'appropriation du pouvoir accroît chez les parents le sentiment de **contrôle sur leur environnement** et sur le développement de leurs enfants.
5) Pour faciliter l'appropriation du pouvoir par les parents, la communauté doit fournir un soutien et un accès à l'information qui leur permet de se sentir meilleurs parents.

Parmi les nombreuses mesures, basées sur ce concept, que nous avons adoptées, soulignons deux programmes qui ont permis un réel rapprochement entre la famille et l'école.

Le premier programme a été conçu à l'Université de Cornell aux États-Unis. Intitulé **Cooperative Communication between home and school**, il a été traduit au Québec sous le titre **d'Entre-Nous: ma famille, l'école et moi**. Il a pris forme au Québec en 1989 alors que j'ai été dégagée de ma tâche d'enseignante pour l'instaurer dans quelques écoles de la commission scolaire protestante du grand Montréal. J'ai oeuvré pendant quatre ans à sa mise en place dans nos écoles et soutenu aussi différentes commissions scolaires intéressées à l'appliquer dans leur milieu.

Le programme **Entre-Nous** s'appuie sur le **processus d'appropriation parentale (empowerment)** par rapport à la vie scolaire de l'enfant. Les convictions fondamentales sur lesquelles se fonde cette démarche sont que:

- tous les parents ont des forces et il est vital de les mettre en valeur au bénéfice de l'école et de leurs enfants;
- les parents sont des experts en ce qui concerne leurs enfants et ils peuvents partager cette expertise avec les enseignants, enseignantes;
- toutes les formes d'organisation familiale (monoparentale, nucléaire, reconstituée) peuvent favoriser le développement d'adultes sains;
- la diversité culturelle est une richesse pour notre société.

Le processus d'appropriation peut être aussi utile aux enseignants qu'aux parents. Toute personne qui joue un rôle dont on sous-estime l'importance peut tirer profit de l'appropriation. Le programme tient pour acquis que tous les partenaires doivent travailler à développer ce partenariat. Il agit autant sur les parents que sur le personnel scolaire. Des formations spécifiques sont

fournies autant à un groupe qu'à l'autre. C'est ce qui fait la force et l'originalité de ce programme.

Entre-Nous comporte six séances d'une durée de deux heures et demie préparées à l'intention des parents et deux journées d'animation destinées aux enseignants. Depuis son instauration dans les écoles, il a jeté les bases d'une meilleure collaboration et favorisé diverses initiatives. Lors des sessions de formation, on met l'accent sur la compréhension des concepts liés à l'appropriation. Les compétences abordées au cours de ces formations vont de la résolution de conflits, du développement de l'empathie et de la clarification des valeurs à l'analyse de situations et à la résolution créative de problèmes. À la fin de leur formation, les parents (une première...) invitent le personnel scolaire à venir dialoguer avec eux de leurs préoccupations au niveau de l'école en organisant un panel communautaire. C'est le début du partenariat qui permet alors d'élaborer conjointement des solutions aux problèmes soulevés.

Le second programme est né de notre préoccupation d'accroître la participation des parents et de mettre en valeur chaque enfant de notre classe dans ce qui le caractérise. C'est pourquoi nous avons conçu en 1986 ce projet qui a pris le nom d'**Enfant vedette**. Il consiste à accorder une attention toute spéciale à chaque enfant de la classe durant une semaine de l'année scolaire. À raison de quinze minutes par jour, avec la complicité des parents, l'enfant se raconte à ses camarades. En devenant ainsi le centre d'intérêt, l'enfant est mieux connu des autres et accepté dans ses particularités.

L'invitation faite aux parents de participer à la vie de la classe, à leur rythme, permet d'élargir les horizons culturels et

sociaux des enfants. Elle les sensibilise au vécu des autres. Chaque famille contribue à enrichir la vie de la classe grâce à son expérience. Pour les parents, cette participation à la vie de classe est respectueuse et valorisante, car elle reconnaît leur responsabilité à titre d'éducateurs et d'éducatrices dans la vie de leurs enfants.

RECOMMANDATIONS DE L'ATELIER IV

4.1 Mettre l'accent sur les forces des parents plutôt que sur les lacunes.

4.2 Renseigner les parents sur les ressources qui existent dans la société d'accueil.

4.3 Rendre l'information plus accessible aux parents.

4.4 Créer un réseau assez élargi (amis, intervenants sociaux, etc.) pour informer et encadrer les parents moins avertis.

4.5 Informer systématiquement les parents sur la Loi de la protection de la jeunesse, sur leurs droits et devoirs envers leurs enfants.

4.6 Bien préparer les professeurs pour qu'ils puissent mieux transmettre la culture d'origine aux enfants de peur que ceux-ci ne soient trop acculturés.

4.7 Travailler davantage avec les enseignants québécois parce qu'il y a déjà beaucoup d'affinités au niveau du travail. Cela facilitera la familiarisation de nos deux cultures.

4.8 Concevoir des mesures en vue des objectifs suivants: «*Arriver à rejoindre les parents haïtiens, à les informer et surtout à les supporter dans leur rôle d'éducateurs pour leurs enfants*».

4.9 Arriver à informer les parents de telle manière qu'ils aient une vision de l'école, qu'ils sachent que l'école les supporte et non les condamne.

4.10 Préparer des dépliants d'information pour sensibiliser les gens surtout de Montréal Nord.

4.11 Dépasser les rivalités de nos commissions scolaires pour mieux coopérer parce que nous visons les mêmes

objectifs. L'appropriation d'un programme demande du temps.

4.12 Être disponible et ouvert afin de soutenir toutes les initiatives qui peuvent aider les parents, par exemple par l'entremise d'autres associations dans d'autres commissions scolaires.

4.13 Informer les parents dans les radios communautaires sur la place de la DPJ et faire comprendre aux enfants que les parents ont comme eux des droits et devoirs. Sans doute retiennent-ils ce qui est à leur avantage et laissent tomber le reste. Ils ont tendance à recourir à la police parce qu'ils savent commen. les parents haïtiens réagissent à la police. Il faut faire un travail communautaire à ce niveau-là.

4.14 Préparer une chronique tous les quinze (15) jours pour informer les gens à travers la télévision communautaire. Cela pourrait être repris quatre (4) ou cinq (5) fois pendant la semaine. Dans ces émissions, penser à des sujets concernant la protection de la jeunesse, les relations parents-enfants en général.

4.15 Travailler de telle sorte qu'il y ait une complicité entre la télévision et la radio dans la transmission de l'information aux parents haïtiens. La cohésion entre ces deux médias est indispensable.

4.16 Mettre en place une équipe de travail pour appliquer la méthode de Gordon sur les relations parents-enfants. Commencer par diffuser la méthode à la télévision. C'est un maillon à exploiter et à explorer. Organiser des lignes ouvertes sur ce sujet.

4.17 Demander une subvention pour l'application de ce programme.

4.18 Fabriquer des dépliants sur l'AEHQ.

4.19 Entamer des démarches dès maintenant auprès de l'Alliance des professeurs de Montréal afin d'avoir plus de moyens pour publiciser le prochain colloque.

4.20 S'efforcer, chacun d'entre nous, de contacter au moins deux (2) ou trois (3) professeurs haïtiens en vue de les informer sur le rôle de l'AEHQ dans la Communauté.

4.21 Créer des moyens pour rejoindre les administrateurs des commissions scolaires afin que l'AEHQ puisse travailler de concert avec les Commissaires. Car ce sont eux qui gèrent les ressources humaines. L'Association devrait avoir accès à certaines ressources afin de satisfaire les besoins des enfants de la communauté.

4.22 Mettre en place un service d'information aux parents, conjointement avec les organismes communautaires. Un système d'information d'urgence, mais également un système permanent d'information qui permet aux parents de rejoindre soit des éducateurs, soit toute autre personne susceptible de les aider à répondre à certaines situations d'urgence.

4.23 Organiser autant que possible des ateliers avec les parents. Il y a des organismes communautaires qui font des séances d'information, mais il faudrait que l'initiative vienne de l'AEHQ, parce que celle-ci dispose des ressources qui pourraient être disponibles pour les séances d'information.

ATELIER V

LES INSTITUTIONS QUÉBÉCOISES ET L'INTÉGRATION (ÉTAT, POLICE, JUSTICE, ETC.)

Intervenants:

- Jacques CHÂLES, Service de police, Communauté urbaine de Montréal
- Camille MESSIER, sociologue, Commission de la protection des droits de la jeunesse
- Alberte LEDOYEN, Commission des droits de la personne
- Un jeune

Questionnements: Identification des institutions qui interviennent directement dans la formation et l'intégration des jeunes des minorités ethniques. Détermination des rôles et des responsabilités. Aires de collaboration possibles. Relations entre les agents de ces institutions et les jeunes: zones éventuelles de conflits, exploration des différentes voies de solution, sur des bases structurelles (ou institutionnelles).

Animateur: Antonin Dumas Pierre
Secrétaire: Max Alex Dougé

LA CLIENTÈLE PLURALISTE DES CENTRES DE RÉADAPTATION POUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION

Camille MESSIER,
sociologue à la Commission
de protection des droits de la jeunese

Mesdames,
Messieurs,

Avant de vous présenter la description de la clientèle des centres de réadaptation pour les jeunes en difficulté, je voudrais tout d'abord situer l'organisme auquel j'appartiens, car il y a très souvent confusion entre la Commission de protection des droits de la jeunesse et le Directeur de la protection de la jeunesse (D.P.J.).

Qu'est-ce que la Commission de protection des droits de la jeunesse ?

La Commission relève du ministre de la Justice; pour sa part, le D.P.J. relève du ministre de la Santé et des Services sociaux.

Le mandat de la Commission est d'assurer que toute intervention, ou même, que le défaut d'intervention, effectuée dans le cadre de la Loi sur la protection de la jeunesse ou celui de la Loi sur les jeunes contrevenants à l'égard d'un enfant (c'est-à-dire d'une personne âgée de 0 à 17 ans) respecte les droits définis par ces deux lois pour les jeunes concernés. Si un droit est lésé, la

Commission a le devoir de rétablir dans ses ou dans leurs droits l'enfant ou les enfants lésés dans leurs rapports avec les organismes ou établissements qui accordent des services en vertu de ces deux lois.

En résumé, disons que le rôle du D.P.J. est d'appliquer les lois et de répondre à la demande de services, alors que rôle de la Commission est de veiller au respect des droits des enfants dans la mise en application de ces mêmes lois par les services et établissements concernés.

Le profil de la clientèle des centres de réadaptation: un rapport de recherche

Ce profil est dit «pluraliste» parce qu'il tient compte de la variable «ethnique» dans sa description de clientèle.
Le profil de la clientèle des centres de réadaptation est un rapport descriptif des résultats d'une recherche sur «l'état d'une situation». Comme la clientèle des centres de réadaptation-jeunesse est continuellement en mouvement, il est important de situer ce rapport dans le temps : les données qu'il présente ont été recueillies au cours du printemps, de l'été et de l'automne 1990.

Ce rapport est le résultat d'un important travail de collaboration entre, d'une part, la Commission des affaires cliniques et professionnelles qui regroupe les directeurs des services professionnels et de réadaptation des centres de réadaptation membres de l'Association des centres d'accueil du Québec et, d'autre part, la Commission de protection des droits de la jeunesse. Les recommandations qu'il propose ont été endossées par les deux organismes-parrains.

Les objectifs de la recherche

L'étude de la clientèle des centres de réadaptation pour les jeunes en difficulté visait à cerner l'ampleur du phénomène de la présence, dans les centres de réadaptation du Québec, de jeunes appartenant à des minorités culturelles. Dans un premier temps, nous avons cherché à connaître qui ils sont, combien et où ils sont. Deuxièmement, nous avons fait un sondage auprès des représentants des centres pour connaître les impacts de cette clientèle sur la vie des centres. Finalement, nous avons demandé aux jeunes eux-mêmes de nous donner quelques précisions sur leur histoire personnelle et sur leur niveau d'adaptation dans les centres.

Les principaux résultats de la recherche

L'ensemble de la clientèle des centres

Un recensement de la clientèle de tous les centres de réadaptation du Québec a été effectué en prenant une journée-repère. Selon les informations recueillies, 8 823 jeunes composaient l'ensemble de la clientèle des centres au moment de la recherche, soit un ratio de 5,5 par 1 000 jeunes Québécois.

La clientèle des centres de réadaptation du Québec se divise presque moitié-moitié en «admis» en hébergement (49%) et «inscrits» à des services externes (51%). Elle est surtout masculine, car elle comprend plus de garçons que de filles notamment parmi les «admis» (66% vs 33%).

L'âge moyen des admis s'établit à 13,8 ans. Celui des filles est légèrement plus élevé que celui des garçons (14,0 ans vs 13,7 ans), parce que **plus de garçons de moins de 12 ans sont admis dans un centre** (19% vs 12%), alors que plus de filles admises sont âgées de 12 à 15 ans (53% vs 46%).

L'admission au centre se fait en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse dans près de trois cas sur quatre (73%) et plus souvent encore pour l'admission des filles (87% des filles vs 66% des garçons). Dans le cadre de cette loi, les admissions consécutives à une décision judiciaire sont très souvent le fait des filles (62% des filles vs 42% des garçons). Dans un cas sur huit, l'admission réfère à la Loi sur les services de santé et les services sociaux (12% respectivement des garçons et des filles). **Une faible proportion de ces jeunes, composée presque uniquement de garçons, est admise dans un centre en vertu de la Loi sur les jeunes contrevenants (22% des garçons vs 1% des filles, soit 15% du total)**. Dans l'ensemble, **les admissions en centre sont plus souvent ordonnées que volontaires (64% et 36%)** aussi bien pour les filles que les garçons, à Montréal comme dans les autres régions. **Un plus fort taux d'hébergement est observé dans la région de Montréal**, comparativement aux autres régions. Pour expliquer ce taux, nous avançons l'hypothèse, non vérifiée par la présente étude, d'une utilisation des centres montréalais pour accorder des services aux jeunes des autres régions, notamment pour répondre aux besoins des jeunes anglophones et pour les mises sous garde fermée, à moins qu'il ne s'agisse de l'utilisation des ressources institutionnelles tout simplement parce qu'elles existent.

La clientèle multiculturelle

Dans l'ensemble des centres québécois de réadaptation, un peu moins de 10% de la clientèle appartient à une minorité ethnique: 10% des admis et 6% des inscrits, soit 8% de toute la clientèle.

À l'été 1990, cinq grandes communautés culturelles sont présentes dans les centres et composent 85% de toute cette clientèle multiculturelle; ce sont des fils et filles de parents :

- haïtiens (26% de la clientèle multiculturelle);
- antillais anglophones, originaires de Jamaïque, Barbade, Trinidad et Tobago, etc. (23%);
- autochtones (Amérindiens, Inuit et Métis: 17%);
- européens de l'Ouest (10%);
- latino-américains (9%).

D'après le recensement de 1986, 8,1% de toute la population du Québec sont nés dans un autre pays et 8% de la clientèle admise dans un centre appartiennent à une minorité culturelle. De même, selon le recensement de 1986, 16% de la population de la région métropolitaine de Montréal sont nés dans un autre pays et 16% de la clientèle des centres de réadaptation de Montréal appartiennent à une minorité culturelle.

La clientèle multiculturelle est très fortement concentrée dans les centres de la région de Montréal : **77% s'y trouvent. Il s'agit ainsi d'un phénomène surtout montréalais.**

Il n'y a donc pas de surreprésentation de l'ensemble des ethnies dans les centres de réadaptation. Trois minorités culturelles sont cependant surreprésentées parmi la clientèle admise en hébergement dans les centres de réadaptation :

- Les Noirs sont surreprésentés dans la région de Montréal: ils sont 9% de cette clientèle alors que la population noire représente environ 3% de la population montréalaise;
- Les autochtones sont surreprésentés dans les régions autres que Montréal: ils sont 3% de cette clientèle alors que les autochtones ne sont que 0,8% de la population du Québec;

- Les Latino-Américains sont surreprésentés dans la région de Montréal où ils comptent pour 1,4% des admis alors que les Latino-Américains ne composent que 0,5% de la population du Montréal métropolitain.

La concentration de la clientèle multiculturelle dans environ le tiers des centres de réadaptation accentue l'impression de sur-représentation notamment des Noirs, des autochtones et des Latino-Américains.

Qui sont ces jeunes clients des centres appartenant à une minorité culturelle ?

Ce qui ressort des données concernant les jeunes qui composent la clientèle multiculturelle des centres de réadaptation comparativement à l'ensemble de la clientèle des centres :

- C'est qu'ils sont comme les autres, puisque le profil des jeunes hébergés en centre de réadaptation est le même pour l'ensemble de la clientèle ethnique et pour l'ensemble de la clientèle des centres.

Plusieurs sont nés au Québec, la plupart des autres vivent ici depuis assez longtemps pour avoir obtenu la citoyenneté canadienne. En fait, quelques-uns seulement sont ici depuis moins de cinq ans. Il résulte de ces données:

- qu'ils sont des «Québécois de naissance ou de longue date» et qu'ils doivent être considérés comme tels.

Il nous semble donc que la cohésion de la famille nouvellement arrivée la préserve des manifestations d'inadaptation sociale chez ses enfants, ce qui ne se manifesterait qu'après plusieurs années de vie ici.

Deux dernières constatations concluent ce profil-synthèse auquel elles sont reliées. L'une a trait à leur bonne adaptation à la vie du centre:

- Dans les centres, presque tous ces jeunes (93%) se disent bien adaptés et ils s'y disent bien acceptés par les éducateurs et les autres jeunes. La très faible proportion de perceptions négatives de l'acceptation des minorités par les éducateurs et celle un peu moins faible de cette acceptation par les autres jeunes sont encore diminuées quand le répondant estime sa propre acceptation: les groupes minoritaires peuvent être mal acceptés (par les éducateurs, disent 13% et par les autres jeunes, disent 36%), mais pas lui, pas elle (5% seulement se disent mal acceptés par les éducateurs et 14% par les autres jeunes).

Toutefois, même s'ils y sont bien adaptés, plusieurs (40%) de ces jeunes éprouvent «un sentiment d'isolement au centre». À ce sujet, une constatation intéressante de la recherche indique :

- que l'expression d'un sentiment d'isolement augmente avec la densité de la population multiculturelle. En joignant cette observation au poids des amitiés avec les pairs du groupe majoritaire pour une meilleure adaptation à la vie du centre, il nous semble y voir l'expression d'un désir de rapprochement avec les jeunes de la majorité, de même, peut-être, qu'une crainte de se retrouver dans une forme de ghetto.

Profil multiculturel du personnel des centres

Chez le personnel des centres, l'évolution de la composition ethnique du Québec a aussi eu pour effet de dessiner

un profil diversifié. En outre, nous avons noté qu'il s'était établi un travail de collaboration entre la plupart des centres et des ressources publiques ou communautaires spécialisées dans l'intervention auprès des diverses communautés culturelles. C'est pourquoi nous retenons parmi nos plus importantes constatations que:

- Des membres du personnel appartenant à des minorités culturelles sont dès maintenant présents dans la majorité des centres (56%) et cette présence est plus importante là où la clientèle multiculturelle est plus dense.

- La plupart des centres (64%) ont déjà eu recours à des ressources extérieures au centre, soit pour apporter du support au personnel clinique, soit pour intervenir directement auprès des jeunes des minorités culturelles.

Quels impacts crée leur présence ?

Dans les centres où la présence des minorités compte pour 10% et plus de la clientèle, certains impacts sur l'ensemble des jeunes sont enregistrés:

- Ces impacts sur la clientèle sont fonction du nombre de jeunes de la même communauté culturelle, plutôt que du même nombre réparti en diverses communautés. Quand leur présence se fait plus dense, il y a - tant de leur côté que du côté majoritaire - : regroupement, solidarité et fidélité à son groupe entraînant une certaine fermeture à l'autre, ce qui complique l'intégration. Cette situation est aggravée s'il y a présence de membres appartenant à des «gangs» aux idéologies et aux comportements xénophobes ou carrément racistes. Cependant, la structure et l'encadrement des centres de réadaptation freinent les

affrontements et maintiennent le calme, mais l'acceptation mutuelle en est retardée.

Dans les mêmes centres où une présence multiculturelle est quelque peu importante,

- le personnel clinique reconnaît éprouver «certaines réticences, des malaises et de l'inconfort» devant des groupes d'Antillais (dans les centres montréalais) ou des groupes d'Amérindiens (dans les centres des autres régions), et davantage encore en présence de leurs parents à cause de la «distance culturelle» reliée aux valeurs et méthodes éducatives et à leur perception du rôle de chacun des membres de la famille.

- Aussi, les centres reconnaissent-ils leur besoin de programmes de formation interculturelle.

Recommandations de la recherche

La première recommandation vise à garder une image claire de la situation. C'est pourquoi nous recommandons :

- de développer un mécanisme de mise à jour annuelle des statistiques permettant de connaître le nombre et l'origine de jeunes issus de minorités culturelles traités dans les centres de réadaptation. L'information ainsi recueillie permettrait de disposer d'un état réel de la situation, d'éviter les généralisations et les préjugés et, enfin, d'ajuster la planification de l'intervention.

La deuxième recommandation concerne la représentation multiculturelle dans le personnel clinique des centres.
Nous recommandons aux directions des centres de réadaptation:

- de favoriser une représentation multiculturelle parmi leur personnel clinique, au moins là où la densité d'une clientèle multiculturelle le justifie.

- d'éviter de proposer aux candidats à un poste d'intervenant clinique des tests comportant «des mises en situation» à caractère culturel ou religieux qui auraient pour effet de diminuer les chances de postulants originaires de communautés culturelles minoritaires.

La troisième recommandation préconise les collaborations avec les organisations communautaires multiculturelles. Nous recommandons:

- de maintenir, de développer et d'intensifier la collaboration avec les organismes communautaires culturels aptes à participer à l'intervention auprès des parents et des enfants et capables de contribuer au support et à la formation interculturelle du personnel clinique.

La quatrième recommandation veut favoriser le développement identitaire positif aux deux cultures d'appartenance des jeunes : celle de son origine ethnique et celle du Québec.À ce sujet, nous recommandons aux centres de réadaptation :

- de favoriser, chez les jeunes des minorités culturelles, la formation et le développement d'une identité ethnique positive par des activités de groupe où ils ont des chances d'exceller et par des activités individuelles - scolaires ou autres - qui renforcent l'estime de soi et de son groupe (par exemple : l'apprentissage de la langue maternelle, la recherche sur l'histoire de son pays d'origine, de son groupe ou de sa famille, la lecture de productions littéraires, théâtrales, le visionnement de films, etc.);

- de favoriser également l'intégration des jeunes des minorités culturelles par des activités qui les familiarisent avec la culture québécoise, en leur offrant des facilités d'apprentissage (par exemple: cours de patinage, bases de certains sports, films sur l'érable ou le papier, etc.).

La cinquième et dernière recommandation recherche l'harmonie par l'éducation interculturelle. Nous recommandons aux centres de réadaptation:

- de mettre sur pied des ateliers de formation selon une approche d'éducation interculturelle, et ce, autant au niveau de la formation du personnel qu'à celui de l'intervention auprès des jeunes.

En terminant, à l'éducateur qui, dans un centre, éprouve des difficultés avec un jeune issu d'une communauté culturelle minoritaire et qui rencontre des problèmes de communication avec les parents, nous disons qu'il n'est pas seul. Il n'a pas à se sentir limité dans sa pratique professionnelle, ni à se laisser envahir par un sentiment d'incompétence ou d'impuissance. Car il y a peut-être un truc, une technique pour une meilleure chance de solution. «C'est de faire appel à un intermédiaire bien au fait de la culture de ce jeune...» Mais la simple connaissance de la culture ne suffit pas pour réorienter socialement ce jeune en difficulté d'adaptation. L'intervenant culturel auquel on se réfère alors doit posséder aussi la formation et la compétence spécifiques à ce champ d'activités. Comme tout un chacun, l'intervenant qui travaille auprès des jeunes doit s'adapter à la société pluraliste actuelle. Pour cela, il lui faut reconnaître la situation, accepter de rechercher les collaborations pertinentes et développer les nouvelles habiletés relationnelles nécessaires pour vivre harmonieusement et avec plaisir dans ce nouvel environnement.

Dans le contexte de mouvement et de diversification des populations, il ressort :

- que cette pluralité culturelle est là pour rester, que l'époque est finie où les jeunes Québécois francophones - plus précisément les jeunes Montréalais - se retrouvaient uniquement entre eux à l'école, que les gouvernements successifs ont élaboré et gardé des politiques - telle la Charte de la langue française - pour que les nouveaux arrivants s'intègrent à la majorité francophone et en adoptent la langue comme langue d'usage, bref, que les Québécois «doivent faire avec cette situation» et s'y ajuster, comme les nouveaux arrivants doivent, pour leur part, s'ajuster à eux.

LES JEUNES HAÏTIENS ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Alberte LEDOYEN,
Commission des droits de la personne

Si vous permettez, je me propose d'aborder le thème de l'intégration des jeunes Haïtiens sous l'aspect des perspectives d'insertion au marché du travail que leur offrent les voies scolaires ou universitaires dans lesquelles ils s'engagent ou vers lesquelles ils sont orientés. Il me semble qu'il pourrait y avoir là un problème et je profite de l'occasion qui m'est offerte pour l'évoquer brièvement.

1. L'intégration

L'intégration n'a pas de définition unique ni simple : elle réfère en quelque sorte à la normalité : un individu intégré est un individu qui a la possibilité de suivre les courants dominants dans une société, sans y être forcé. L'intégration se définit par confrontation avec son contraire. Elle apparaît alors comme l'absence d'exclusion d'une part; d'auto-exclusion, d'autre part.

L'école joue un rôle dominant dans le processus d'intégration sociale, mais aussi économique. Elle a en effet pour objectif, sinon principal, du moins incontournable, de préparer les jeunes à s'insérer au marché du travail, c'est-à-dire de leur offrir une variété de domaines de formation, dont certains seront généraux et d'autres plus spécifiquement adaptés à ce marché.

Les individus se spécialisant dans les domaines les plus «en demande» par le marché du travail, ont de meilleures chances de trouver un emploi correspondant à leurs qualifications que d'autres, détenant une formation générale, actuellement peu en demande, et que le marché ne peut absorber qu'en quantité réduite. Il est évident qu'un groupe, une société ou un sous-groupe de celle-ci, ne peuvent passer outre aux exigences du marché sans encourir le risque de se trouver en situation de perte collective, se manifestant par un taux de chômage élevé et un taux de productivité réduit en comparaison d'autres groupes mieux adaptés au marché, pour ne parler que de ces seules conséquences.

Aussi, l'intégration économique d'un sous-groupe défini par une caractéristique quelconque (par exemple le sexe, l'origine ethnique, l'origine sociale, etc.) dépend en grande partie et avant tout des champs de compétence investis par ses membres. Certes, des pratiques discriminatoires existent qui entravent l'insertion égalitaire de ces groupes, et contre lesquelles il faut se prémunir. Mais au-delà de ces pratiques, il faut repérer les facteurs structurels qui pourraient, à la base, constituer pour eux des handicaps internes. L'exemple des femmes est flagrant. Il y a peu de temps encore, et la situation n'est pas complètement redressée, les femmes boudaient les domaines de formation les plus techniques, si bien qu'à éducation égale avec les hommes, elles se retrouvaient cantonnées dans des «ghettos d'emploi» féminins. Évidemment, elles y étaient encouragées par le système, d'une part et, d'autre part, elles subissaient des pressions (culturellement ancrées dans les représentations collectives des rôles dévolus à chacun des sexes) débouchant sur des effets inégalitaires dans le choix de leur orientation, d'abord, puis ensuite dans leur position sur le marché du travail. Mais leur tendance à suivre des voies scolaires ou universitaires menant automatiquement à des emplois

peu rémunérés ne pouvait que leur nuire objectivement, indépendamment de toute autre considération.

2. L'intégration des communautés issues de l'immigration

Contrairement au processus d'intégration suivi par les natifs, qui commencent, dès leur jeune âge, par se socialiser au contexte ambiant avant de s'insérer au marché du travail, le processus d'intégration à un pays d'accueil par des personnes immigrées à l'âge adulte, ayant acquis leur formation dans leur pays d'origine, commence en général à se réaliser sur une base économique. Du moins, c'est ce premier niveau qui permet à l'immigrant adulte de s'insérer graduellement dans la société d'accueil (voir, entre autres, J. Renaud : 1993). Or, le processus d'insertion économique d'une personne immigrée peut s'avérer très difficile à réaliser.

Avec à leur charge des dépendants, nantis d'une expertise non toujours reconnue dans le pays d'accueil, confrontés à des barrières de langue et à de la discrimination coutumière, les adultes se trouvent souvent dans l'impossibilité de faire valoir, sur le marché du travail local, leurs acquis antérieurs. Cela les amène à accepter des emplois au-dessous de leurs qualifications, voire à se trouver dans l'impossibilité de trouver un emploi. Nombre de professionnels par exemple, nantis d'un diplôme universitaire non reconnu ou dont le champ d'expertise n'est pas adapté au marché québécois (diplômés en sciences sociales, par exemple) se trouvent dans l'une ou l'autre de ces situations (J. Renaud : 1993, Helly-Ledoyen : 1993).

En comparaison des adultes, les jeunes immigrés détiennent un avantage, car, vu leur âge, ils acquièrent à l'école, dans les cégeps et universités du pays d'accueil, une formation qui

en principe les prépare au marché du travail local, tout en les socialisant partiellement au moins au nouveau contexte. L'expérience et de nombreuses études démontrent en effet que les jeunes immigrés (et, à fortiori, les jeunes de la deuxième génération) ont beaucoup moins de difficultés d'adaptation économique que les adultes. Vu qu'ils ont acquis au Québec leur formation, ou du moins la dernière partie de celle-ci, ils ne trouvent aucune barrière structurelle à leur arrivée sur le marché du travail : ils connaissent la langue et ils détiennent un bagage ou un métier en principe adapté au marché (voir, entre autres, Ledoyen : 1992).

Mais c'est en cours de formation scolaire ou universitaire que, si on n'y prend garde, des désavantages peuvent surgir pour les jeunes, qui entraveront par la suite leur insertion au marché du travail. Différentes voies s'offrent en effet aux jeunes et leur confèrent différentes opportunités d'intégration économique.

Deux principaux facteurs peuvent avoir un impact négatif sur les choix d'études des jeunes et par la suite sur leur insertion au marché du travail.

Le premier leur est exogène et relève de la société d'accueil : de la discrimination coutumière, des stéréotypes, des préjugés peuvent avoir sur eux des effets discriminatoires se manifestant par une ghettoïsation scolaire dans certains secteurs peu «rentables» sur le marché du travail. Ainsi, les maîtres et les orienteurs, les intervenants dans le classement des étudiants, etc., peuvent, consciemment ou non, orienter les jeunes d'un groupe ethnoculturel particulier vers des voies considérées par eux comme «culturelles», mais non nécessairement prometteuses en termes de potentiel d'insertion économique.

Le deuxième facteur relève de leur noyau familial et/ou de traits dits culturels, c'est-à-dire présents dans le groupe d'appartenance. Il existe en effet dans certains groupes une propension à choisir certaines voies d'études plutôt que d'autres. On assiste alors à des concentrations d'étudiants de ce groupe dans ces voies. Certaines sont rentables sur le marché, d'autres le sont beaucoup moins, voire pas du tout.

Si les voies d'études traditionnellement choisies par un groupe offrent peu ou pas de rentabilisation sur le marché, de la conjugaison de ces facteurs peuvent donc résulter des probabilités accrues de chômage et des probabilités moindres d'insertion en harmonie avec le nombre d'années de scolarité détenues. En effet, le nombre d'années de scolarité compte beaucoup moins que la spécialité acquise. Un choix collectif suivant une tradition en décalage par rapport aux besoins du marché risque donc de compromettre l'intégration économique ultérieure du groupe.

3. L'intégration scolaire des jeunes Haïtiens

Il semble que les jeunes Haïtiens, de première génération du moins, se trouvent aux prises avec ce genre de problème, qui, surtout dans l'état actuel de l'économie, ne pourrait que les défavoriser à leur arrivée sur le marché du travail. D'après les données disponibles, il semble en effet qu'ils aient tendance à s'orienter ou à être orientés vers des domaines peu négociables sur le marché du travail (sciences sociales, humanités en général) de préférence aux domaines plus techniques ou scientifiques. Une étude sur les domaines choisis au CÉGEP de Saint-Laurent, par exemple, souligne ce phénomène (Tchoryck-Pelletier : 1989). La même étude fait également état du taux plus faible de réussite des étudiants haïtiens en mathématiques et en sciences et leur abandon plus fréquent de ces matières.

Une autre étude, portant sur la main-d'oeuvre active, suggère également que le taux d'abandon au collégial serait plus élevé chez les jeunes Haïtiens que chez les jeunes d'autres communautés ou groupes, dont ceux du groupe majoritaire (Ledoyen: 1992). Les études en question ne fournissent pas d'explications de ce fait. Mais il est connu que ce genre de phénomène relève de ce que les sociologues appellent la «prophétie qui s'auto-réalise» (*self-fulfilling prophecy*) : les individus adaptent leur comportement à une prédiction, ce qui, par le fait-même, permet à la prédiction de se réaliser.

Bien qu'il soit difficile pour l'instant de déceler les raisons exactes de cette situation, il est certain qu'elle nuit à l'intégration économique, voire sociale, de ces jeunes.

Il en découle en effet trois conséquences majeures:

- un certain niveau de découragement et de dévalorisation personnelle qui mène au décrochage au secondaire et au cégep;
- l'obligation, pour ceux qui poursuivent des études supérieures dans des sciences dites «molles», d'entreprendre un deuxième cycle;
- et surtout, en bout de ligne, des opportunités moindres de trouver un emploi stable et rémunérateur.

De plus, une fois ces jeunes sur le marché du travail, aux conséquences négatives de leur formation peu adaptée à ce marché s'ajoutent celles de la discrimination coutumière à laquelle ils sont souvent soumis de la part des employeurs, ce qui, bien évidemment, ne leur facilite pas les choses.

4. Le rôle des institutions dans l'intégration

Des mécanismes peuvent être mis en place par l'État et les institutions pour éviter ou redresser les difficultés d'insertion économique des groupes composés d'individus victimes de discrimination.

Au Québec, par exemple, la Commission des droits de la personne (CDP) peut intervenir lorsqu'une situation de discrimination est observée. L'article 10[7] et la Partie III de la Charte qui traite des Programmes d'accès à l'égalité (PAE)[8] lui imposent le devoir d'intervenir en de telles circonstances. La CDP pourrait donc intervenir pour corriger d'éventuelles situations défavorisant certains groupes ethnoculturels, si elles ont été précédées ou sont accompagnées de pratiques discriminatoires envers les individus composant ces groupes.

Les institutions couvrant le champ économique, en particulier l'éducation et le travail, sont soumises à la Charte, et par conséquent non seulement la discrimination leur est interdite, mais encore se trouvent-elles dans l'obligation d'en réparer les effets présents si elles l'ont pratiquée dans le passé. La Charte permet ainsi aux institutions, notamment à la CDP, d'intervenir au

---

7 Art. 10 «Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge, sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap».

8 Art. 86 «Un programme d'accès à l'égalité a pour objet de corriger la situation de personnes faisant partie de groupes victimes de discrimination dans l'emploi, ainsi que dans les secteurs de l'éducation ou de la santé et dans tout autre service ordinairement offert au public.

Un tel programme est réputé non discriminatoire s'il est établi conformément à la Charte».

niveau économique pour corriger les situations désavantageuses découlant de la discrimination. Cela a pour effet d'améliorer le niveau d'intégration des communautés ethnoculturelles sujettes à de la discrimination coutumière. Mais les interventions de la CDP ne peuvent abolir tous les obstacles à l'intégration.

Dans le domaine du travail

- La discrimination directe prend des formes insidieuses et la plupart des cas ne peuvent être portés à l'attention de la CDP. Soit que les victimes en sont inconscientes, soit que les dédales administratifs inévitables dans le traitement de plaintes les rebute, soit encore qu'elles sont tellement habituées à subir ces situations qu'elles «font avec» et cherchent des moyens de les contourner (en devenant autonomes ou en s'insérant dans un milieu de travail constitué de gens de leur groupe ethnoculturel, par exemple).

- Les PAE dans le domaine du travail, les seuls implantés pour l'instant, ont également une portée limitée :
  a) Ils ne visent pas un groupe ethnoculturel spécifique mais l'ensemble des groupes dits visibles, au nombre desquels figurent les Québécois d'origine haïtienne, certes, mais dont la proportion est relativement faible dans l'ensemble de la population dite visible et ciblée par ces programmes.
  b) Ces programmes de redressement se font à la pièce et ne peuvent être imposés qu'aux institutions publiques ou parapubliques et à un nombre limité d'entreprises, de 100 employés et plus, sollicitant

des fonds de 100 000 $ et plus de la part de l'État (obligations contractuelles).

c) Leurs effets sont à long terme et non à court terme, si bien qu'il est encore impossible pour l'instant d'en évaluer le véritable impact[9].

d) La conjoncture économique ne favorise pas pour l'instant leur réalisation: l'embauche est très limitée, sauf dans des secteurs de pointe et les mises à pied nombreuses.

e) Enfin, et découlant de la conjoncture, si la formation de base des jeunes est peu adaptée au marché du travail, les PAE ont moins d'effets positifs : les candidats à un poste doivent se qualifier pour ce poste. Or, les postes ouverts pour le moment et vraisemblablement pour les années à venir sont des postes en techniques très spécialisées, certainement pas dans des champs dits mous ou traditionnels.

Dans le domaine de l'éducation

- La CDP est intervenue à quelques reprises dans le domaine de l'éducation. Une de ses interventions d'envergure visait la limitation des stéréotypes liés à l'origine ethnoculturelle dans, entre autres, les manuels scolaires. Mais la CDP n'a pas encore pu élaborer un programme d'intervention visant l'insertion scolaire égalitaire des groupes ethnoculturels. On conçoit facilement qu'une intervention de ce type suppose une analyse préalable de la situation. Or, une telle analyse

9 Études, élaboration et implantation demandent du temps; quant aux effets observables, encore plus.

(prévue d'ailleurs dans la planification des activités de la CDP) est d'une grande complexité.

Il y a possiblement un lien entre une orientation scolaire ou universitaire collectivement désavantageuse et la discrimination. Mais la situation est de beaucoup plus complexe que cette simple hypothèse, car dans ce domaine, il est difficile d'établir une distinction claire entre des choix et des penchants légitimes et des pratiques discriminatoires directes ou indirectes qui viendraient de l'extérieur renforcer ou maintenir ces tendances, et ce, de façon discriminatoire. Les deux se conjuguent pour donner un résultat que l'on ne peut que constater.

On peut évoquer à cet effet les essais effectués en ce qui regarde l'éducation des filles afin de leur faire poursuivre des orientations non traditionnellement féminines. On constate, après plusieurs années d'efforts soutenus, que des progrès ont été réalisés, mais que les nouvelles voies prometteuses sont encore empruntées majoritairement par les garçons, les filles préférant se cantonner en proportion appréciable dans des voies plus «féminines».

Par ailleurs, comme le montre l'exemple des programmes de redressement dans le domaine du travail, on ne pourrait attendre de l'implantation de programmes similaires dans le domaine de l'education un redressement complet de la situation.

5. Conclusion

Bien que les jeunes Haïtiens aient l'avantage de connaître le français, cet avantage pourrait se trouver annulé si leurs choix scolaires ou universitaires les amenaient à se concentrer dans des

voies peu rentables ou obsolètes sur le marché du travail, comme cela semble être le cas.

Il faudrait donc penser à des solutions de rattrapage scolaire, non en termes d'années de scolarité, mais en termes de spécialisation. Certes, la production scolaire est souvent en retard sur les besoins du marché. Surtout en ces temps de changement structurel de l'économie, il est difficile de prévoir le type de formation requise dans 10 ou 20 ans. Mais en étant attentif aux tendances actuelles du marché et en adoptant des mesures de correction dans l'orientation scolaire des jeunes, on pourrait améliorer les chances d'intégration économique de ces jeunes, qui sont déjà d'avance pénalisés par les pratiques coutumières de discrimination.

La CDP commence à évaluer la pertinence de mettre sur pied des programmes de redressement dans le domaine de l'éducation. Mais une intervention de type autoritaire n'aurait sans doute que des effets pervers dans ce domaine. Étant donné la complexité du problème, il est en effet évident que les institutions ne pourraient avoir qu'un impact très limité. Leur rôle serait plutôt un rôle de leadership, de soutien professionnel et financier. Il serait donc essentiel, à mon avis, que les institutions (CDP, MEQ, CCCI, MCCI, etc.) se concertent avec les commissions scolaires, les associations d'enseignants et d'intervenants, les associations ethnoculturelles et de parents, les associations d'étudiants, pour amorcer un changement qui, à première vue, semble souhaitable pour une meilleure intégration socio-économique des jeunes de la communauté haïtienne.

Références

Tchoryk-Pelletier, Peggy. L'adaptation des minorités ethniques, Cégep de Saint-Laurent, Montréal, 1989.

Ledoyen, Alberte. Montréal au pluriel : huit communautés ethnoculturelles de la région montréalaise, IQRC, Montréal, 1992.

Helly, D. et A. Ledoyen. Immigrés entrepreneurs et travailleurs autonomes à Montréal, 1990, à paraître aux éditions de l'IQRC (1993).

Renaud, Jean. Trois années d'établissement d'immigrants admis au Québec en 1989: Portraits d'un processus, MCCI, Collection «Études et recherches», N° 5, Montréal, 1993.

RECOMMANDATIONS DE L'ATELIER V

5.1 Investigation par la DPJ dans les rues pour observer l'attitude des jeunes gangs à travers les rues.

5.2 Surveillance des quartiers.

5.3 Réflexion commune, large pour une intervention en utilisant les institutions de la société d'accueil pour mieux répondre à notre objectif.

5.4 Regroupement de nos ressources afin de nous prendre en charge, nous connaître, nous retrouver, identifier notre cible commune et la concrétiser.

5.5 La DPJ doit informer la communauté sur les services auxquels elle a droit et aussi faire des recommandations aux jeunes en difficulté pour qu'ils puissent s'en sortir.

5.6 Élaboration de projets intéressants pour les jeunes en vue de les aider à retrouver leur identité.

5.7 Stratégies pouvant convaincre et conscientiser les intervenants sur l'importance du respect des jeunes et sur leur fonctionnement pour pouvoir les aider.

5.8 Mise en place de moyens pour aider les jeunes candidats au décrochage et à la délinquance.

5.9 Informations aux jeunes sur l'orientation scolaire et l'impact du choix de carrière sur leur avenir.

5.10 Rendre les institutions accessibles aux gens ordinaires des communautés culturelles.

5.11 Mise sur pied d'un nouveau colloque pour approfondir ces réflexions.

5.12 Que la Commission des droits des jeunes trouve des moyens pour faire face à déportation de plus en plus nombreuse des jeunes vers le pays d'origine.

5.13 Que l'AEHQ prenne des dispositions pour informer les jeunes sur leur orientation scolaire et leur explique l'impact de leur choix sur leur avenir.

5.14 Que l'AEHQ trouve des moyens pour apporter une aide efficace aux jeunes qui font face au décrochage scolaire et la délinquance.

5.15 Que l'AEHQ trouve des stratégies pour conscientiser et convaincre les intervenants sur le fait suivant: «*Pour aider les jeunes adéquatement, il est nécessaire de les accepter comme ils sont, car ils ont une vision différente de celle des adultes des structures sociales dans lesquelles ils évoluent*».

5.16 Qu'on aide les parents à récupérer leur autorité parentale et à rendre les jeunes conscients de leurs devoirs et de leurs racines ancestrales.

5.17 Que l'AEHQ élabore des projets intéressants pour les jeunes et qu'il les aide à retrouver ou à affirmer leur identité.

5.18 Que l'AEHQ prenne les moyens pour que les recommandations ne restent pas à l'état de voeux pieux.

5.19 Mettre davantage l'accent sur l'action, se mettre au niveau des jeunes pour mieux les comprendre et pour qu'ils se sentent plus proches des adultes.

ANNEXE

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS

Antoine DORSAINT

ATELIER I

Acteurs visés	*Actions proposées*
A.E.H.Q.	mettre sur pied des groupes d'action pour apporter de l'aide aux parents; publier un répertoire pour faire connaître aux jeunes l'apport de la communauté haïtienne; valoriser la tâche de l'éducateur auprès des jeunes d'origine haïtienne; mettre sur pied un programme après l'école pour encadrer les jeunes.
A.E.H.Q. et Communauté	favoriser voyages d'immersion culturelle en Haïti.
Communauté	fonder une école haïtienne; renforcer le rôle des parents dans les écoles; entreprendre des actions sur le système scolaire pour une plus grande ouverture aux autres cultures; exercer des pressions pour qu'il y ait plus d'enseignants d'origine haïtienne dans certaines écoles; créer des banques d'employeurs prêts à engager des jeunes d'origine haïtienne; renforcer le dialogue entre jeunes et adultes.
Commissions scolaires, écoles et ministères (gouvernements)	mettre en relief les valeurs de la société québécoise; embaucher des jeunes d'origine haïtienne dans les commissions scolaires; sensibiliser sur les moyens d'accès à l'emploi; instituer des cours d'histoire du pays d'origine; favoriser le besoin et/ou la recherche d'identité.

ATELIER II

Acteurs visés	*Actions proposées*
A.E.H.Q.	multiplier les occasions de rencontre entre enseignants de tous les niveaux (primaire, secondaire, CEGEP) en vue d'une mise en commun des difficultés rencontrées; publier, à l'intention des enseignants et des stagiaires, les projets en cours et les activités de l'A.E.H.Q.; s'engager dans les projets alternatifs.
Communauté haïtienne	participer au financement de projets, comme le Projet alternatif parvenir à un travail de partenariat entre les organismes communautaires pour la réalisation du projet alternatif; s'engager au plan politique en vue d'être présents dans les instances décisionnelles;
Commissions scolaires, écoles et ministères	organiser des cours d'histoire du pays d'origine au niveau primaire pour les néo-québécois; acheminer des projets d'école au Bureau d'appui aux jeunes pour implication de plusieurs ministères et pas seulement du M.C.C.I.; veiller à l'embauche de personnels multiethniques surtout dans des écoles à forte concentration ethnique; adapter les ouvrages pédagogiques à la réalité multiculturelle et multiraciale.

ATELIER III

Acteurs visés	*Actions proposées*
A.E.H.Q.	dans le cadre des discussions actuelles visant à redéfinir les orientations de l'école, présenter des mémoires susceptibles d'influencer les décisions à venir.
Enseignants en général (haïtiens et québécois)	plus qu'un engagement moral: il faut spontanéité et pouvoir de décision
Communauté et société en général	établir un système de collaboration entre industries et institutions scolaires; briser les mythes de professions de pointe: médecins, ingénieurs, avocats; veiller à l'intégration complète des jeunes au milieu d'accueil; revaloriser le métier d'enseignant auprès des jeunes.
Autorités concernées	préparer les futurs enseignants à un métier en pleine mutation; articuler la formation sur la globalité.

ATELIERS IV

Acteurs visés	*Actions proposées*
A.E.H.Q.	travailler avec les enseignants québécois de souche pour élaborer des solutions; faire connaître l'A.E.H.Q. aux enseignants d'origine haïtienne; faire du recrutement; mesures pour rejoindre les parents et les aider; participer à la diffusion de l'expérience *Enfant-Vedette*.
En collaboration - avec commissions scolaires - avec les organismes communautaires	utiliser les publications de l'Alliance des professeurs de Montréal et de la C.E.C.M. pour renseigner sur les activités de l'A.E.H.Q.; dépasser les rivalités entre commissions scolaires; établir un système de communication d'urgence conjointement avec les organismes communautaires pour rejoindre les parents.
Général, plutôt communautaire	veiller à la formation d'un groupe de travail pour l'adaptation de *Relations parents-enfants* de Gordon à la communaute haïtienne.
Radio et TV communautaires	mettre plus d'heures à la disposition de la communauté haïtienne; diffuser des informations sur la D.P.J.

ATELIER V

Acteurs visés	*Actions proposées*
A.E.H.Q.	élaborer des projets intéressants pour les jeunes en vue de les aider à retrouver leur identité; définir des stratégies pour convaincre et conscientiser les intervenants sur l'importance du respect des jeunes et de leur fonctionnement pour pouvoir les aider; déterminer des moyens pour aider les jeunes candidats au décrochage et à la délinquance; fournir de l'information aux jeunes sur l'orientation scolaire et l'impact du choix de carrière sur leur avenir; rendre effectives les recommandations.
Commissions des droits de la jeunesse	mettre en oeuvre des moyens pour contrer la déportation des jeunes dans leur pays d'origine; rendre les institutions accessibles aux gens ordinaires des communautés culturelles; favoriser la récupération de l'autorité parentale; renseigner les jeunes sur leurs devoirs.

L'Association des enseignants haïtiens du Québec (**AEHQ**) est un organisme à but non lucratif qui a été fondé à Montréal, le 5 juin 1983.

L'AEHQ a pour but d'aider, dans la mesure du possible, les membres de la communauté en général et de la communauté haïtienne en particulier à s'épanouir, en contribuant à l'élimination progressive des difficultés éprouvées dans leurs milieux respectifs: travail, école, etc.

Les objectifs de l'AEHQ sont:

- aider les élèves en général et les élèves d'origine haïtienne en particulier à résoudre leurs problèmes scolaires, et à leur transmettre des éléments de leur culture d'origine;
- promouvoir la rencontre de tous les enseignants en général et de tous les enseignants d'origine haïtienne en particulier dans la Province de Québec;
- soutenir moralement ou matériellement tout enseignant en général et tout enseignant d'origine haïtienne en particulier faisant face à des problèmes particulier;
- aider les parents en général et les parents d'origine haïtienne en particulier à faire face aux difficultés éprouvées par leurs enfants au niveau de l'adaptation scolaire.

Pour atteindre ses objectifs, l'Association utilise les moyens suivants:

- établir des liens avec les autres associations d'enseignants immigrants;
- promouvoir des rencontres entre enseignants québécois et enseignants d'origine haïtienne de la diaspora, d'une part, et, de l'autre, ceux vivant en Haïti en vue d'améliorer l'apprentissage des enfants de la communauté en général et des enfants d'origine haïtienne en particulier;
- collaborer avec d'autres organismes haïtiens et les institutions québécoises et canadiennes oeuvrant dans le domaine de l'éducation;
- promouvoir une formation pédagogique continue au sein de l'Association par des moyens divers: séminaires, conférences, colloques, etc.

$10.00